سير رتشرد نفنجستون

التربية والمستقبل



ترجمة
وديع الضبع

مراجعة
محمد بدران

التربية والمستقبل

تأليف

سيرتشرد نفنجستون

وكيل جامعة أكسفورد

ترجمة

وديع الضبع

مراجعة

محمد بدران



الكتاب: التربية والمستقبل

الكاتب: سير رتشرد نفنجستون

ترجمة: وديع الضبع

مراجعة: محمد بدران

الطبعة: ٢٠٢٢

الطبعة الأولى: ١٩٤٨



الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)

٥ ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور- الهرم – الجيزة

جمهورية مصر العربية

هاتف: ٣٥٨٢٥٢٩٣ _ ٣٥٨٦٧٥٧٦ _ ٣٥٨٦٧٥٧٥

فاكس: ٣٥٨٧٨٣٧٣

http://www. bookapa.com E-mail: info@bookapa.com

دار الكتب المصرية

فهرسة أثناء النشر

نفنجستون ، رتشرد

التربية والمستقبل / سير رتشرد نفنجستون، ترجمة: وديع الضبع، مراجعة: محمد بدران – الجيزة – وكالة الصحافة العربية.

١٥٧ ص، ١٨*٢١ سم. التقيم الدولي: ٣ – ٣٦٤ – ٩٩١ – ٩٧٧ – ٩٧٨

أ – العنوان رقم الإيداع: ٢٢٦٩٨ / ٢٠٢١

التربية والمستقبل



مقدمة الترجمة

مؤلف هذا الكتاب هو سير وتشرد لفنجستون عميد كلية كوربس كرستي بجامعة أكسفورد، وأستاذ الأدب الإغريق القديم بتلك الجامعة. وهو صاحب مؤلفات عدة في حياة الإغريق القدماء وآدابهم تعد من أنفس ما أخرج في موضوعها، ومن أشهرها Portrait of Socrates و Greek Ideals and Modern Life و The Pageant of Greece.

وقد وجه عناية كبيرة إلى دراسة موضوعات التربية ونظم التعليم، وألف فيها هذا الكتاب وكتابًا آخر يعد مكملًا له هو "التربية لعالم حائر"، Education for a World Adrift.

ويشرح المؤلف الكبير في هذين الكتابين في عبارة سهلة وأسلوب جزل شائق على النظم والبرامج التعليمية الحالية، ويقترح في إيجاز وسائل علاجها وتقومها، ويرى أن معضلة المعضلات هي خلو العالم الحديث من معايير أخلاقية وقيم روحية، ويؤكد أنه لا سبيل إلى النجاة من هذه الحال إلا إذا تغيرت نظرة رجال التعليم إلى الغاية من التربية فصارت تهذيبًا أخلاقيًا، أكثر منها ثقافة علمية، أو تدريبيًا مهنيًا.

* * *

والحق أن هذه البحوث الجليلة من قلم ذلك المربي الكبير لجديرة بأن

توجه إليها العناية الكبرى في بلادنا، فكثير ما ينقده المؤلف ينطبق إلى أقصى حد على أساليب التعليم المتبعة في هذه البلاد. وكثير من المقترحات التي يشير بإدخالها على نظم التعليم في وطنه، نستطيع نحن أن نجربها ونفيد منها، فتأخذ منها بعد دراستها دراسة وافية ما نراه صالحا لنا، مبرئا للعلل التربوية التي نشكو منها.

وإذا كان لأحد فضل في إخراج هذا الكتاب في هذا الثوب القشيب، فذلك هو فضل الأستاذ محمد بدران مراقب الثقافة العامة بوزارة المعارف، فقد بذل من الجهد في مراجعته ما هو جدير بالشكر والتنويه.

وديع الضبع

مقدمة المؤلف

إن هذا الكتاب لا يعالج مسائل التعليم الابتدائي، أو الفني، أو الجامعي، أو الثانوي، ما عدا فصلًا مستقلًا خصصته لبحث هذا النوع الأخير. ذلك أن هذه الفروع المختلفة من التعليم قد أصبحت وطيدة الأركان قوية الدعائم، ولو أنها قابلة للتطور والتحسين. أما الحاجة الكبرى والفرصة العظمى للتعليم فتوجدان في ميدان آخر، لم يشغل بعد منه سوى ركن من أركانه، ويكاد الشطر الأكبر من رقعته يكون قفرًا مهملًا. بل إن جزءًا منه لا يزال مجهولًا غير مرتاد. فإن المعضلة الملحة الخطيرة هي منح السواد الأعظم من الأمة نوعًا من التعليم العالي يشمل من بين ما يشمله دراسة المثل العليا الإنسانية، وأفضل منتجات العقل التي نسميها الأدب والتاريخ وعلم السياسة، ودراسة الكون المادي الذي ندعوه العلوم، لأن هذه الموضوعات ضرورية لا غنى عنها في شكل ما لتربية الإنسان تربية كاملة. بيد أن الأغلبية الكبرى من أفراد الأمة لا تجد في الوقت الحاضر فرصة لدراستها. فكيف يمكن إبدال هذه الحال؟ إن هذه المعضلة هي أخطر موضوعاتنا التربوية اليوم وأجلها شأنًا، وهي تؤلف الموضوع الرئيسي في هذا الكتاب، الذي لا يحاول أن يبحث جزئيات التنظيم وتفاصيله، وإنما يقترح المبادئ التي يجب أن تتبع.

وإني لمقتنع بأن التعليم الثانوي، أو التعليم بعد الابتدائي، لا يقدم لنا

سوى عون ضئيل في حل هذه المعضلة، وأنه ليس من المستطاع حلها إلا بتعليم الكبار. ولسنا أحوج إلى شيء هنا إلى مراجعة آرائنا بصدد أفضل مراحل العمر للتعليم والثقافي، فإننا إذا استطعنا أن نفعل ذلك، أصبح الطريق مهدًا معبدًا لتقدم التعليم خطوة من أعظم الخطى في التاريخ.

وإذا ما سألت شخصًا عن السن المناسبة للتعليم، أجابك على الأرجح بأنها من سن السادسة إلى سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة، مع مدها إلى سن الثامنة عشرة للفتية النجباء، وإلى الحادية والعشرين أو الثانية والعشرين الصفوة قليلة مختارة. ولست أشك بالطبع في الحاجة الماسة إلى التعليم الأولى حتى الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة، كما لا أشك في فوائد التعليم الثانوي أو الجامعي لبعض الطلاب، رولا في أهمية إبقاء بعض الصلات بالهيئات التعليمية للجميع بين الرابعة عشرة والثامنة عشرة. غير أني بعد أن سلخت من العمر خمسين سنة قضيتها في التعلم أو التعليم، أو من بأن السنين التي تلي الثامنة عشرة هي خير سني العمر لهذه الدراسات السالفة الذكر، وأن خيرا منها أيضا تلك التي تجيء بعد الثلاثين.

وقد يبدو في هذا شيء من التناقض. ولكن الناس يشهدون بصدقه حين يقول أحدهم: "ليتني أستطيع أن أعيد دراستي مرة أخرى". ومنذا الذي لم يقل هذا في مرحلة من مراحل حياته؟ إن هذه العبارة هي خير حجة على صحة وجهة نظري. فإذا ما بسطناها بعض البسط قلنا: "لقد علموني في سن

كنت لا أدرك فيها من الحياة سوى النزر اليسير، فلم يكن يتسنى لي أن أفهم حقِا معنى التعليم أو فائدته. أما الآن، وقد شاهدت شيئًا من أمور العالم، وبلوت الناس، فإني أدرك ما تستطيع التربية أن تصنعه لي، وفي وسعي أن أقدر الآن القيمة والدلالة الحقيقيتين لكثير من الموضوعات التي درستها من سنين خلت من غير أن أشغف بها إلا قليلًا أو أعي بفهمها إلا أقل من القليل، وذلك تحت إكراه مدرس أو ضغط ممتحن. فياليتني أستطيع أن أعود إلى تلك الأيام، وأعطى من جديد تلك الفرص التي أضعتها، لا لشيء، إلا أنني لم أكن قد بلغت سنة تمكني من الانتفاع بها".

وقد قدمت في الفصل الثاني الأسباب التي من أجلها نروم جميعًا أن نعيد تعليمنا. ولست أعتقد أن ثمت حجة تدحضها. ذلك أن خبرة الحياة وتجاربها ضروريتان لكي نقدر حق التقدير، وندرس أجدى دراسة تلك المواد التي نحن بصددها، وهي التاريخ والأدب والسياسة.

فإذا كان الأمر كذلك انتهينا إلى النتائج الآتية:

أولًا: أن سني التعليم بعد الابتدائي (أي من الخامسة عشرة إلى الثامنة عشرة ليست بالفترة الفضلى لهذه الدراسات. فالرجل العادي ذو الذكاء المتوسط – أو الضعيف بنوع خاص– لا ينتفع إلا قليلًا منها قبل سن الثامنة عشرة، ولهذا فإن كثرة الأهلين (الذين لا يحصلون في الوقت الحاضر على تعليم ما بعد سن الرابعة عشرة) لا يستطيعون دراستها دراسة مرضية إلا في سني بلوغهم ونضوجهم.

ثانيًا: ليس في مقدرنا أن نظفر بأمة متعلمة من غير وضح نظام واسع النطاق لتعليم الكبار (وقد قدمنا اقتراحات النظام كهذا في الفصلين الثالث والرابع).

ثالثًا: يحتاج الحاصلون على تعليم ثانوي- ومن بينهم خرجوا الجامعات- إلى فرصة يواصلون فيها دراسية منظمة بعد أن تقدم بهم السن، وتزداد تجاربهم في الحياة (الفصل الخامس).

وليس للتذييل صالة ما بالموضوع الرئيسي في الكتاب. فهو يعالج ضعفًا خطيرًا يعتور نظام تعليمنا الثانوي: وهو خطر سيتفاقم شره على الأمة إن لم نبادر بعلاجه.

رتشرد لفنجستون

مارس سنة ١٩٤١

الفصل الأول

مشكلة التعليم

لماذا كنا أمة غير متعلمة؟ وكيف نستطيع أن نتعلم؟ إن لدينا تعليميًا إجباريًا عامًا، ومدارس فخمة، وجيشًا جرارًا من المدرسين وميزانية للتعليم ضخمة، ومع ذلك فإنك ترى معظم ركاب القطر منهمكين في قراءة الصحف حتى أصبح ما توزعه جريدة مثل **News of the world** يتراوح في العدد الواحد بين ثلاثة ملايين وأربعة. والصحف الرخيصة والأشرطة التي تروج عند أمة هي خير دليل على ما يستهوي عقول الجمهور فيها. فاذا عسى أن يكون رأي الأجيال القادمة في مدينتنا القائمة، إذا هي حكمت عليها مظاهر أذواقها وتفكيرها ؟ فإذا وازنا بين الروايات السينمائية التي تعرض اليوم وبين مسرحيات الإغريق التي كانت تجذب أهل أثينا على بكرة أبيهم إلى مشاهدتها في ليالي الربيع الصافية من ألفين وأربعمائة عام، رأينا ما بيننا وبينهم من بون شاسع. فما أقل عدد الذين يرضون اليوم الجلوس لمشاهدة مسرحية كمسرحية **Trilogy**[١] أو **Philoctetes**[٢] وليس السبب في ذلك أننا أهملنا التعليم، فإن البلاد قد نظمت تعليمها الأولى بين عامي ١٨٧٠ و١٨٩١. فما أن حل عام

---

[١] مسرحية مؤلفة من مسرحيات ثلاث تتعلق بموضوع مشترك بينها، وهذه المسرحيات هي: **Agamemnon** و **Choephorae** و **Eumenides** (المعرب).

[٢] إحدى مسرحيات سوفكليس. وقد بلغ فيها هذا الكاتب الإغريقي الذائع الصيت الذروة في البلاغة والتعمق في وصف أخلاقي البطل نيوبطوليموس (المعرب).

١٩٠٢ وسن قانون بلفور **Balfour Act** حتى نظم التعليم الثانوي ودخل في طور جديد. وفي السنين الأولى من القرن العشرين أسست الجامعات في طول البلاد وعرضها، ومن عام ١٨٨٩ تقدم التعليم الفني تقدمة كبيرة ووضع على أسس صالحة. ولا مشاحة في أن هذه أعمال مجيدة. فقد ووجهت في شجاعة مشكلات التعليم الجامعي والثانوي والفني والأولى في جميع هذه الميادين، وحلت حلًا لا بأس به. وستدخل بلا مراء صنوف من التحسين والتعديل على هذه النظم كلما دعت الضرورة إلى ذلك في المستقبل. غير أن الأسس الكبرى للنظم التعليمية قد أحكم وضعها، ويغلب على الظن أنها ستين دون أن يدخل عليها تغيير.

إن لدينا من غير شك وسائل الإصلاح والتقدم، نفيد منها حتى ولو لم ننتفع بها على الوجه الأكمل. وسوف تتحسن هذه الوسائل وتكمل في الأيام المقبلة، ولكنا في مسيس الحاجة إلى أن تعرف أكثر مما عرفنا من قبل فائدتها والغرض المقصود منها. ذلك أن أشد أخطائنا خطرًا علينا رجع إلى أننا نسير بالتعليم على طريقة آلية تلقائية لا تقوم على تفكير، بدل أن نحدد في وضوح وجلاء ما نرمي إليه من الأهداف التي نبغى تحقيقها هذا التعليم، ونسأل أنفسنا هل التعلم سائر بنا إلى هذه الأهداف؟ وإذا لم يكن، فما العلة؟ إن التعليم الدين سرعان ما ينحدر حتى يصبح عملًا رتيبًا، فيفقد بذلك معناه وتضيع الفوائد التي ترجى منه. ومع ذلك فان التقدم الذي تم في أواخر القرن الماضي (التاسع عشر) وأوائل القرن

الحالي(العشرين) في شئون التعليم وطرقه كان عظيمًا وطيد الأركان، وهو أمر جدير بالتنويه والثناء.

بيد أنه مع كل هذا التقدم، لاتزال في تعليمنا القومي ثلمة واسعة– بل أكاد أقول هوة سحيقة لا قرار لها. ذلك أن نحو ٧٠% من أطفال الأمة يعدون إعادة تامة من كل أثر تعليمي في سن الرابعة عشرة [٣]. والتعليم الذي يقف عند هذه السن الصغيرة ليس بالتعليم الذي نرجوه ونبغيه. وقد يقول قائل، وله حجة طلية، إن معظم الأموال التي تنفق على التعليم الأولى تذهب هباء، لأن نظامه في ظاهره عقم لا غناء فيه. فإذا إذا لقنت طفلًا قراءة الحروف الهجائية، ثم وقفت عند هذا الحد، فقد ترى أن في عملك هذا إهدارًا للوقت. ومع ذلك فإن هذا هو عين ما تفعله في تعليمنا الأولى. فهذا التعليم ليس بالكامل في ذاته، وإنما هو خطوة إعدادية. فهو يعد التلميذ للتقدم نحو شيء آخر أرقى منه، وهو أن نضع قدمه على الدرجة الأولى من سلم المعرفة.

ولكن الواقع هو أن الكثرة الغالبة من التلاميذ لا ترقى إلى أكثر من الدرجة الأولى من هذا السلم. فكم من هؤلاء الذين تنقطع هم أسباب التعليم حينما يبرحون مدارسهم الأولية، يحتفظون بعدئذ بشيء يمكن أن

---

(٣) من ٣٤٧,٥٩٦ ولدًا غادروا المدارس الأولية في إنجلترا وويلز عام ١٩٣٧– ١٩٣٨، التحق ٢٨٤,٣٧٢ (٨١,٩%) بعمل، ومن البقية التحق ١٢% بمدارس ثانوية، و٥% بمدارس فنية ابتدائية أو معاهد أخرى تبع نظام اليوم الكامل.

نسميه متعة ذهنية؟ وكم منهم يستطيع أن يفكر في جد وتبصر في المعضلات السياسية التي ينتظر منهم بوصفهم ناخبين أن يفصلوا فيها؟ وكم منهم يقرأ الكتب الجديرة بالقراءة؟ بل كم منهم يقرأ كتابًا على الإطلاق؟ وما الذي لو لم يحقق من فائدة وكسب يناسبان الأموال الطائلة التي أنفقت على تعليمهم؟ إن أهم ما أثمره نظام التعليم الأولى الحالي عدنا هو أنه مكن أقلية من الطلاب أن تواصل مراحل التعليم التالية، ومكن سائر الناس من قراءة الصحف الرخيصة.

ولست أنقد مدارسنا الأولية أو معلميها، ولا أنكر ضرورة التعليم الأولى للجميع. ولكن إذا لم يؤد هذا التعليم إلى شيء آخر أرق منه، فهو باطل عدم الجدوى، مثله كمثل السلم الذي لا يحوي سوى درجة أو درجتين في أسفله، أو الطريق الحديدي الذي قصد به أن يصل بين بلدين، ثم لم تمد منه إلا قطعة قصيرة تقصر به دون غايته. إن انتهاء التعليم في سن الرابعة عشرة أمر غير طبيعي، شأنه في ذلك شأن الموت في سن الرابعة عشرة[٤]. فالأول موت عقلي والثاني موت جثماني. والحق أننا تركنا الشطر

---

[٤] إن الأرقام التالية المتوسط عدد الكتب التي أعارتها مكتبات بعض المقاطعات في سنة واحدة مقسومة على عدد السكان لتبعث على التفكير، ولكنها لا تشجع. وهي (على وجه التقريب): كورنوول ٣، لندن، جلامرجان ٦، لانركشيره. ولكن ينبغي لنا بالطبع أن نسقط من عدد السكان الأطفال الذين دون السابعة عشرة والأشخاص الذين يملكون مكتبات خاصة وافية. وهذا يزيد قليلًا في متوسط عدد الكتب المعارة لكل شخص، غير أننا يجب علينا في مقابل هذا أن نتذكر أن كثيرة من الكتب المستعارة كانت روايات.

الأعظم من الأمة دون تعليمه تعليمًا صالحًا حرًا: ذلك التعليم الذي خصصنا به فئة قليلة من أبناء الأمة أسعدهم الحظ بدخول المدارس الثانوية والجامعات. أما سائر الأمة فقد أريناها بصيصًا من الأمل، ثم لم نسمح لها بتحقيقه، وقد يكون أرسططاليس مسرفًا حين يقول إن غاية التعليم هي مساعدة الناس على الانتفاع بأوقات فراغهم على أحسن وجه. ومع ذلك فإننا عاملنا سواد الأمة كأنهم لا حق لهم في أوقات فراغ، أو أنه لا يعنينا في قليل أو كثير كيف يستخدمون ما يتاح لهم من فراغ. فالفنون والموسيقى والعلوم والآداب وقف على العدد القليل من أفراد الأمة. أما سائر الناس فقد حرموا من أنق مسرات الحياة وأرفع مباهجها. وكأنهم مجرد آلات أو حيوانات إذ ليس في مقدوره أن يكونوا رجالًا بالمعنى الكامل لهذه الكلمة. وهذا هو نوع الدمقراطية الذي قنعنا ونقنع به.

ولعل هذا الأمر لم يكن له في الماضي ما له من خطر في الوقت الحاضر، حين كان العمال لا يجدون ساعة من فراغ. فإذا لم يكن لدى العامل فراغ يستخدمه كان من العبث أن نعلمه أن ينتفع بشيء لن يظفر به حال. وتلك معضلة قلما كان لها في الماضي وجود. أما اليوم فقد بدأت تظهر، وأغلب الظن أن شأنها سيستفحل في المستقبل القريب. ففي عام ١٩٠٠ كان أكثر الناس يشغلون وقتهم في كسب العيش. أما في عام ١٩٥٠ أو عام ١٩٦٠ فمن المرجح أنه ستتاح لهم الفرصة الآن يكونوا أكثر من طلاب رزق. ولكن إذا كان الفراغ في المستقبل سيقضي كله في

مشاهدة الأشرطة وسباق الكلاب، فلن يكون كسب المدنية عظيمًا من وراء هذا. فمن خمسين عامًا مضت، لم يكن أحد محفل بأوقات الفراغ سوى الأثرياء، وكان أغلبهم يبددها تبديدًا، أما الآن فقد أصبح هذا الأمر من المشاكل الجديرة بالنظر.

فإذا تقول إذن في أمة تؤمن بقيمة الفراغ، ومع ذلك تقبل أن يبارح الجانب الأكبر من أبنائها المدرسة في سن الرابعة عشرة، ويقذف بهم في هذه السن في خضم الحياة اللجب؟ أفلا يسني لخاطرك في الحال المثل القديم القائل: "تمخض الجبل فولد فأرًا!" إن ما يحصله صبي من التعليم عند بلوغه الرابعة عشرة من العمر، لا يزيد على مبادئ القراءة والكتابة والحساب. لقد بدأ بدرس موضوعات كثيرة، وحصل على مران تمكنه من استخدام الفرص ليتعلم تعليمًا أوفى، ولكنه لا يدري من التاريخ شيئًا– اللهم إلا إلمامًا سطحيًا– ولا يدري شيئًا عن تلك القوى التي تؤثر في مصائر بلاده التي سيدعى إلى أن يساهم بصوته للفصل فيها. فعلم الاقتصاد والتقاليد التاريخية والنظريات السياسية كلها أسرار مغلقة عليه. فإذا كان قد فتح في المدرسة الأولية كتاب الأدب العظيم(٥)، فإنه لم يكن لديه سوى وجيز وقت التقليب صفحاته. أما العلوم فهو مها أشد جهلًا.

إن معظم قراء كتابي هذا لم يبارحوا على الأرجح مدارسهم في سن الرابعة عشرة، وكثيرون منهم التحقوا بالجامعات. فليسألوا أنفسهم عما

---

(٥) لعل المؤلف يقصد "الكتاب المقدس".

كان يؤول إليه حظهم من الحياة العقلية ونصيبهم من الحياة الروحية لو أن أسباب الدرس والتحصيل انقطعت بهم في الرابعة عشرة؟ ثم ليسألوا أنفسهم هل يرضون أن يغادر فلذات أكبادهم مقاعد الدراسة في تلك السن؟ ومع ذلك فإننا نقبل في رضا نجيب أن يكون هذا حظ الأغلبية الكبرى من أبناء هذه الأمة. إننا ننظر إلى هذه المساوي في هدوء لأننا تعودناها، وقد طبع الناس على ألا يروا زيغًا أو باطلًا في أمر نشأوا عليه أو شيء تعودوه. ولكن أولادنا سينظرون إليها كما ننظر نحن الآن إلى تجارة الرقيق، أو سجون المدنيين، أو استخدام الأطفال في المصانع، تلك الأمور التي كان يعدها أسلافنا نظمًا طبيعية لا ضرر منها. ولذا فإننا كلما بادرنا إلى استشفاف آراء الأجيال المقبلة وإدراك وجهات نظرهم، كنا أسرع إلى الإجهاز على وصمة قومية والقضاء على شر وطني مستطير.

فما العلاج إذن؟

الفصل الثاني

مبدأ تربوي مهمل

أعتقد أننا أغفلنا إغفالًا تامًا مبدأ جوهريًا من مبادى التربية، وأن ذلك الإغفال هو السبب الأكبر في قلة ما أصبنا من نجاح في ميدان التعليم، ولن نستطيع أبدأ حل المشكلة الكبرى: مشكلة التعليم القومي، ما لم نعتد بذلك المبدأ الجوهري، وندرك خطورته. وهذا المبدأ هو:

إن الذين سبقت لهم بعصر المعرفة بموضوع ما، هم الذين يستطيعونه في أغلب الأحوال أن يدرسوا ذلك الموضوع بشغف أعظم وإدراك أكبر. هذا من جهة، ومن جهة أخرى أنه لا جدوى في دراسة المسائل النظرية مالم يكن لدى الذي يدرسها سابق خبرة بالحقائق التي تتصل بها. وهذه القاعدة تنطبق على جميع العلوم تقريبًا.

وقد اعترف بصحة هذا المبدأ في دراسة بعض الموضوعات. فطلبة الطب يترددون على أروقة المستشفيات وهم يدرسون الطب والجراحة، فيشاهدون العمليات ويفحصون المرضى، بدلًا من الاكتفاء بالقراءة عنها في الكتب. ونحن نعرف مبلغ إقبالهم وعظيم فهمهم لما يدرسون حين يدخلون المستشفيات ومشاهدون بأعينهم دقائق مسائلهم ومستعصياتها ماثلة أمامهم. وكذلك طلبة الهندسة، فهم يمزجون العلم بالتجربة في المعامل والمصانع. وقد اعتاد محل هندسي شهير أن يستخدم الطلبة عقب تخرجهم من الجامعة مباشرة، فرأى بعد التجربة أن من الأفضل له أن يمرن الطلبة

بعد خروجهم من المدارس الثانوية سنة في مصنع، ثم يلحقهم بعد ذلك بالجامعة حيث يدرسون المنهج الجامعي العادي. فكانوا في هذه الحال يذهبون إلى تعليمهم النظري وهم على دراية عملية معا يدرسون. وهذا المبدأ ينطبق أيضا على المواد الأخرى كالأدب والتاريخ والفلسفة، وإن كان الناس يظنون غير هذا. ذلك أن أعظم الطلبة الذين عرفتهم في الجامعة رغبة في العلم– وإن لم يكونوا أقدر من غيرهم عليه– هم الطلبة الذين لم يلتحقوا بالجامعة بعد تخرجهم من المدارس الثانوية مباشرة، بل هم الذين جاءوها بعد قضائهما مدة في الجيش أو في مزاولة أعمال أو ممن عملية أخرى. فقد كانوا بخلاف الكثرة الكبرى من طلبة الجامعة الذين يدرسون التاريخ أو الأدب أو حتى على السياسة والأخلاق، والذين يكادون يجهلون موضوع دراستهم جهلًا تامًا، وهو الطبيعة البشرية وحياة الناس كان الطلاب الأولون بخلاف الآخرين قد شاهدوا وخبروا شيئًا منهما، ولذلك كانوا أكثر منهم استعدادًا للتفكير في تلك العلوم واستيعابها. وقد عرفت هذه الحقيقة من أزمنة بعيدة، وإن لم تطبق قط في ميدان التعليم. وقد قال أرسططاليس[١]، وهو أحد الكتاب القلائل ذوي الآراء السديدة في علم السياسة الذي كان ينظر إلى الأمور كما هي، دون أن ينسى قط ما ينبغي أن تكون عليه:

"قد يتساءل البعض لم لا يستطيع ولد أن يكون فيلسوفًا، مع أن في

---

[١] في كتابه "الأخلاق".

وسعه أن يكون رياضيًا. ولعل الإجابة عن هذا هي أن الرياضيات تعالج المسائل المجردة، على حين أن المبادئ الأولى للعلم الفلسفة تستمد من الاختبار. ولا يستطيع الماشي سوى أن يكررها دون أن يعتقد بصحتها، مع أنه يسهل عليه أن يفهم تعاريف قوانين العلوم الرياضية".

ويقول في موضع آخر من الكتاب عينه:

"لا يصلح صغار السن لأن يكونوا طلابًا لعلم السياسة، لأنهم ليست لهم أية خبرة بالحياة والسلوك: وهما الأمران اللذان تقوم عليهما أسس ذلك الفرع من التفكير البشري وموضوعاته".

فأرسطاليس يقول في هذه الكلمات إن الشبان لا يصلحون الدراسة الفلسفة أو السياسة، ويدلي حجته التي تدعم رأيه، وهذه الحجة هي أنهم ليست لهم خبرة موضوعات هذين العلمين. فالفلسفة والسياسة تبحثان في السلوك والحياة وتصرفات البشر، على حين أن الشأن لم يشاهدوا إلا القليل من الحياة، ولم يسيروا إلا القليل من الناس، ولكن هذا الجهل لم يمنعهم من أن يتحدثوا في هذه الموضوعات، وإن كان ينقص من قيمة آرائهم، ذلك أنهم ليست لهم خبرة عملية يختبرون بها صدق نظرياتهم، ولذلك تراهم يعيدون ما يقرأون أو يسمعون، أو "يعيدونه من غير يقين واقتناع".

كما يعبر عن ذلك أرسطاليس بقوله البليغ: "فالشاب لا يستطيع أن يكون فيلسوفًا"، لأنه لم يجرب حقائق الحياة الواقعية التي تقوم عليها

الفلسفة، ولا يصلح صغار السن لأن يكونوا طلاب سياسة، لأنهم لا خبرة لهم بالحياة. ومعنى ذلك أنه ليس في مقدور امرئ أن يدرس دراسة مجدية بعض المواد– ومن بينها الفلسفة والسياسة– ما لم يعرف شيئًا عن الحياة. غير أن هنالك مواد الرياضيات مثلًا يستطيع تلميذ أو طالب جامعي أن يستوعبها استيعابًا جيدًا، ولو لم يعرف شيئًا من الحياة خارج جدران منزله أو مدرسته أو جامعته، ذلك أن الرياضيات علم مجرد نظري تحت، لا ينبت من الحياة، ولا يحتاج إلى تجاربها لإيضاحه أو تقويمه، على حين أن السياسة والأخلاق علمان واقعيان.

وتؤيد آراء أرسططاليس هذه الحقيقة العجيبة، وهي أن الأعمال المجيدة تبدو ميسورة للشبان في الرياضيات أو في الموسيقى التي تصل بالرياضيات اتصالًا وثيقًا لاعتمادها على العلاقات المجردة بين الأصوات. فقد ألف موزار فاصلًا موسيقيًا ووقعه في قاعة جامعة ستراسبورج وهو في الخامسة عشرة من العمر. وألف باخ وشومان أدوارًا موسيقية قبل أن يبلغا الحادية والعشرين، وكتب شوبير وهو في الثامنة عشرة سمفونيتين، وخمس روايات غنائية، ومائة وسبعة، وثلاثين أغنية. ولكن قال من المؤلفين من كتبوا شيئًا جديرًا بالقراءة في التاريخ أو السياسة أو الأخلاق أو في الأدب نفسه قبل أن يبلغوا الخامسة والعشرين. فربك هل استطاع شاب من الشبان أن يؤلف مأساة خالدة؟ فأرسططاليس إذن يدي لأول وهلة محيرة في قوله إنه ليس لدى الناشئين ما يؤهلهم لدراسة على السياسة والأخلاق.

ويذكر أرسطاليس هذه الملاحظة عرضًا في كتابه الذائع الصيت في "الأخلاق"[٢]، وكذلك يبدأ الأساس الذي وضع عليه الكردينال نيو من كتابه **Grammar of Assent** من النقطة عينها- وهو عجزنا عن أن نفهم فهمًا صحيحًا "الحقائق العقلية التي ليس لنا بها خبرة مباشرة"، فهو يقول:

"كيف يكون في وسعي أن أستوعب الخصائص الفريدة لأسلوب شيشيرون أو فرجيل ما لم أطالع كتاباتهما؟ أو كيف يسعني أن أدرك شيئًا ولو يسيرة من الذكاء اللامع والذوق الفاتن اللذين اتسمت مهما أحاديث الندوات الفرنسية، وأنا إنجليزي لم تخرج من وطنه..؟ ولا يستطيع وصف الحب المبرح أن يمكنني من إدراك نشوته وسحره إذا أنا لم أبل بنفسي. وليس في مقدور المواعظ الكثيرة التي تصف ما تحس به النفس من رضا واطمئنان حين يستمع الإنسان لوحي الضمير، ولا يحيد عنه قط – ليس في مقدورها أن ترسم في عقلي صورة للعمل الفاضل، وما يصحبه من شعور، إذا كنت قد نشأت على الكذب والسرقة واتباع الشهوات. ولهذا فإننا نرى في العالم رجالًا ليس في مقدورهم البتة أن يفهموا فكرة الولاء، ويعتقدون، اعتمادًا على طبيعة مشاعرهم، أن حياة النسك والتعبد تكون حتمًا حياة ملؤها إما الكآبة الموحشة، أو الملذات الطليقة، وذلك لأنهم لا يعرفون من العواطف إلا ما هو بشري محض. وكذلك شأن غيرهم من

---

(٢) لقد ترجم هذا الكتاب القيم معالي أحمد لطفي السيد باشا ونشرته لجنة التأليف والترجمة والنشر.

الناس، فإنهم إذ يعيشون في أثرتهم وأنانيتهم، يسخرون من تضحيات النبلاء ذوي المقاصد السامية ويهزأون بها، كأنها في نظرهم شيء بعيد عن العقل جدير بالأسى. أولئك قوم ليس في مقدوره أن يرسموا صورة لهذه الفضائل، كما لا يستطيع الأطفال أن رسموا صورة للرذائل والآثام حينما يوجهون أسئلتهم عن الأشرار المفسدين، من هم؟ وأين يكونون؟ والسبب في ذلك أنهم ليست لهم ذكريات شخصية، ولا محيص لهم من أن يرضوا أنفسهم بصور مأخوذة من بطون الكتب، أوما يقصه عليهم غيرهم من الناس"[٣].

ويصل نيو من في هذا الشأن إلى نتيجة أبعد ما وصل إليه أرسططاليس. فهو يفرق بين نوعين من الإدراك: إدراك الشيء بطريق غير مباشر الكتب أو أقوال الناس، وإدراكه من غير وساطة، وذلك بالتجارب الشخصية في الحياة. والفرق بين النوعين كالفرق بين معرفة الحرب عن طريق مطالعة رواية تولستوى "الحرب والسلام"، أو رواية ريمارك "كل شيء هادي في الميدان الغربي"، وبين اختبارها في خندق في الصف الأول من ساحة الهيجاء، وهو الفرق بين معرفة البطالة من كتاب مثل "رجال بدون عمل"، وبين ما يعرفه عنها المتعطلون أنفسهم، أو الذين يعيشون بين ظهرانيهم. ولا ينكر نيومن ما للنوع الأول من قيمة، ولكنه يقول إنها أقل عمقًا وصدقًا من قيمة النوع الثاني. ففي الحالة الثانية نظف بإدراك حقيقي

---

(3) Grammar of Assent. صفحة ٢٩

لشيء خبرناه بأنفسنا دون وساطة. أما في الحالة الأولى فليس لدينا سوى إدراك تصوري (كما يسميه هو) لشيء قرأنا عنه أو سمعناه، ولكننا لم نبله قط (وهذا بالضبط ما يعنيه أرسطاليس حين يتحدث عن تكرار الأفكار ومن غير اقتناع").

أضف إلى ذلك أنه بينما يقول أرسطاليس إن السياسة والأخلاق يستطاع فهمهما فهمًا صحيحًا دون أن تسبقهما تجارب الحياة الواقعية، فإن نيومن يحاج بأن هذا ينطبق أيضًا على علوم التاريخ والأدب، وأن هاتين المادتين لا يمكن استيعابهما بمجرد قراءة الكتب وحدها دون معرفة مباشرة بموضوعاتها. ولهذا السبب لا يقدرهما الشبان حق قدرهما.

وهذا هو الباب فقرة شهيرة، يشير فيها نيومن إلى ضآلة ما نفهمه أيام الصبا حتى من القطع الأدبية التي تعجب بها، وكيف أن معناها الكامل لا يتكشف لنا إلا بعد أن تزداد علمنا بالحياة. فقد كتب يقول:

"فلنفكر أيضًا كيف يتأثر الشبان والشيوخ تأثرًا متباينًا بكلمات أديب من فحول الأدب، كهوميروس أو هوراس. فقطع الأدب التي لا يرى فيها الصبي سوى قطع عادية خطابية، ليست أفضل أو أسوأ من مئات غيرها، وفي وسع أي كاتب قدير أن يكتبها: تلك القطع التي تحفظها عن ظهر قلب، وراها قطعة جميلة حقًا، وحاكها بنجاح– كما يظن– فما ينظمه من أشعار، هذه القطع نفسها تعود إلى ذهنه مرة أخرى بعد تعاقب السنين الطوال، وبعد أن يعركه الدهر، وتنفذ إلى سوداء قلبه، ويرى فها الجد

الحزين والتعبير الدقيق الأخاذ وكأنه لم يعرفها قط من قبل. وحينئذ يبدأ يدرك أن تلك الأبيات التي نظمت في حفل إغريق في صباح يوم عابر أو في مسائه، أو نظمت على التلال السابينية- بدرك لماذا ظلت تلك الأبيات تتناقلها الأجيال المتعاقبة آلاف السنين ولم يزدها كر الأيام إلا سلطانًا على العقل، وفتنة للنفس، يعجز الأدب المعاصر، رغم ظروفه المواتية، العجز كله عن أن يدانيها"[٤].

ويقول نيومن أيضًا: "فلتقرأن هوميروس وهوراس، ولتغذين عقلك، ولتغذين من عينيك وأذنيك بصورهما وسحر لغتهما وفتنة موسيقاهما، ولكن لا ترج أن تفهم حقًا ما يتحدثان عنه قبل بلوغك الأربعين".

هذه الحقيقة أدركتها للمرة الأولى في يوم من أيام ديسمبر من أكثر من ثلاثين عامًا، وأنا أسير بين أرجنتيير وشاموني على أثر إنهمار الثلوج، فقد برز إلى ذهني على حين غفلة من أعماق ذاكرتي اللاشعورية بيت من أبيات فرجيل، وألفيت نفسي أردد:

Sad iacet aggeribus niveis informis et alto terra gelu.[5]

فلقد قرأت قبل في المدرسة هذه الكلمات، ولا شك أني ترجمتها وقتئذ في سهولة هكذا: وتظل الأرض لا شكل لها حين تغطيها الثلوج

---

[٤] **Grammar of Assent** صفحة ١٣.

[٥] الكتاب الثالث من **Georgies** ص ٣٥٤.

وأكوام الصقيع، ولكني، ومشهد الثلوج أمام ناظري، أدركت للمرة الأولى ما عداه فرجيل بكلمة **informis** أي لا شكل لها، وكيف أنها تصف على أكمل وجه عمل الثلج الذي يجعل الأرض فعلًا من غير شكل، فتختفي تحت طبقاته أطراف السقوف والطنف وقم أشجار الصنوبر والصخور وأخاديد الجبال، ويسلبها ما لأشكالها وصورها من حدود.. ولكن كم من المرات قبل ذلك النهار قرأت تلك الكلمات دون أن أدرك معانها الحقيقية. وليس ذلك لأن الكلمة **informis** لم تعن شيئًا لي حينما كنت طالبًا بالجامعة، بل لأنها كانت تعنى حينئذ أقل مما يحمل معناها الحقيقي. فلقد كان الاختبار الشخصي لازمًا لفهمي الصحيح.

والحق أن من الظواهر المألوفة أن شيئًا قرأناه أو سمعناه دون أن نحفل بشأنه كثيرًا، أو نرى فيه معنى كبير: بعض أبيات شعرية، أو فقرة من كتاب، أو ملاحظة ما من محاضر أو مدرس، تبرز بغتة إلى الحياة وتتخذ معنى وروحًا، وما ذلك إلا لأننا خبرنا بأنفسنا ما قيلت فيه أو ما تشير إليه، كان قبس من نور لامع وقع على تلك البقعة المظلمة من عقولنا فأضاءها، وأبان في وضوح وجلاء شيئًا كان كامنًا منسيًا فيها. فقد كان من بين النتائج الصغرى للحرب العظمى أننا بدأنا نقدر من جديد بعض نواحي أولئك الكتاب الإغريق الذين تلونت كتاباتهم بوصف أحداث الحرب البيلوبونيزية. فقد عرف النقاد الأكفاء في جميع العصور في ثوسيديديس مؤرخًا هو أعظم الجهابذة ذكاء وعمقًا، ومع هذا فل يتكشف

لنا إلا بعد عام ١٩١٨ المعنى الحقيقي لكثير من تحليلاته السياسية: خذ هذه الفقرة مثلًا:

ولقد كانت الآلام التي جلبتها الثورة على الدويلات الإغريقية الكثيرة مروعة. ففي أيام السلم وعصور الرخاء يكون للأمم والأفراد مستوى أعلى، لأنهم قد تحللوا من ضرورات الحياة الملحة. ولكن الحرب التي تسلب الناس حياتهم الناعمة، وتحرمهم رغد العيش معلم بالغ القسوة، وهي تهوي بأخلاق الناس إلى الدرك الذي تتدهور إليه ثرواتهم" [٦].

ولسنا نقصد أننا قبل عام ١٩١٤ لم نكن نفهم من هذه العبارة معنى، بل الذي تقصده أنه لم يتجل لنا معناها إلا حينها ألفينا أنفسنا قد ابتلينا بنفس المحنة.

إن من السهل علينا أن نأتي بالكثير من أشباه هذه الأمثال. خذ مثلًا أيضًا الفقرة التي يصف فيها تاسيتوس الحياة في رومة في عهد دومشيان:

"لقد شهدت العصور الغابرة حمدي الحرية المتطرفين، فقد سلبنا التجسس حق تبادل الأفكار والكلام والإصغاء، وعرفنا أحط دركات المذلة والاستعباد. ولو أنه كان في مقدورنا أن ننسى، كما كان في مقدورنا أن نلجم ألسنتنا، لفقدنا ذاكرتنا نفسها كما فقدنا أصواتنا. وأخيرًا شرعنا نسترد أرواحنا، بيد أن ما في الطبيعة البشرية من ضعف يجعل فعل الدواء

---

[٦] تاريخ ثوسيديديس: الباب الثالث، صفحه ٢٨.

أبطأ من فعل الداء، وكما أن أبداننا تنمو وتترعرع بالتدريج، ولكنها تفنى وتندثر في طرفة عين، فكذلك يكون إزهاق المواهب وسحق الجهود أيسر من بعثها إلى الحياة. ذلك أن أثر الضعف والاسترخاء يسري في العقل، وننتهي إلى عشق الخمول الذي كنا من قبل مقته ونزدريه. ففي خمسة عشر عامًا (وهي حقبة طويلة في حياة الإنسان) مات الكثيرون بعلل طبيعية، ولقي ذوو النشاط والهمة مصرعهم على يد إمبراطور قاس، ولكن حفنة منا لم تبق بعد انصرام حياة الآخرين لحسب، بل عمرت، فاجتازت مرحلة الفتوة إلى مرحلة الشيخوخة، ومرحلة الشيخوخة إلى ختام حلمة الحياة، وشفاهنا مغلقة مبصومة"[7].

لقد كنا فيما مضى فقرأ هذه الكلمات في عهد التلمذة ونحس مافيها من مرارة وقوة. ولكنها في هذا الجيل لم تعد أدبًا، بل عادت إلى الحياة دمًا ولحمًا، ولأن أوربا بلت فعلًا ما بلاه تاسيتوس، وأدركت الآن ما كان يعنيه. والألمان والروس والإيطاليون يعرفون مدلولها خيرة ما يعرفه الإنجليز.

أو خذ مثلًا آخر، خاتمة رواية شيكسبير "الملك يوحنا" حيث ترى الفرنسيين يغزون إنجلترا بمعونة نبلاء متمردين (الطابور الخامس لذلك العصر) ويحمل فولكنبردج إلى الملك آخر الأنباء من جهة القتال فيقول:

لقد أذعنت كنت برمتها، ولم يصمد في وجه العدو غير قلعة دوفر.

---

(7) Agricola c. 2 f.

واستقبلت لندن ولي عهد فرنسا وجيوشه، كما يستقبل المضيف الكريم زائره.

إن نبلاءك لن يستمعوا إلى ندائك.

فقد ذهبوا ليعرضوا ولاءهم وخدماتهم على عدوك.

فيظهر الملك يوحنا فزعه و خوار عزمته. ويواصل فولكنبردج قوله:

كن عظيمًا في عملك، كما كنت نبيلا في تفكيرك.

انهض، تحرك الوقت، كن حديدة مع الحديد.

هدد المهدد، وأقص عن حاجبات صورة الاستنكار المتعالي. حتى إذا ما رأتك أعين الصغار الذين يستعيرون مسلكهم من الكبار.

أقتدوا بك، وازدادوا مثالك عظمة وقوة.

وسري فيهم العزم الصادق والبأس الشديد.

أظهر جسارة وإقدامًا وثقة طامحة.

فنحن نعرف ما كان يحس به الملك، وكيف كان ينفخ فيه فولكنبردج روح العزم، وينهض بقواه المعنوية، ذلك لأننا اجتزنا محنة شبيهة بمحنته. ولهذا السبب عينه استطعنا عام ١٩٤٠ أن ندرك معنى مقطوعة وردزورث التي يقول فيها:

"عام آخر، وضربة قاضية أخرى.

تنهار على أثرهما دولة قوية أخرى.

وها نحن أولاء قد تركنا، أو ستترك منفردين.

آخر من مجبر على الأخذ بتلابيب الغريم".

وإذن فالطريقة لفهم نظرية شيء من الأشياء هي أن نبصره بأعيننا، وتقابله في الحياة، وتليسه في نفوسنا. وبغير هذه التجربة يستحيل علينا أن نفهمه حق الفهم.

فإذا كنا نبغي أن يكون تعليمنا مثمرة حقًا، وجب علينا أن ندرك مبدأ نكاد نغفله إغفالًا تامًا في التربية، وهو دعم النظريات بالتجارب، فهنالك تفاعل مطرد بينها أو يجب أن يكون– ولم يوضح امرؤ هذا المبدأ خيرًا مما أوضحه كاتب لا يعد بوجه عام خبيرًا في شؤون التربية، وإن كان قد أصدر فيها سلسلة من الرسائل الشهيرة. نعم إن من أخطر الأشياء أن ننشى صبية حسب الطرق التي يقترحها تشسترفيلد في رسائله إلى ابنه، بيد أن التربية تصبح خيرًا ما هي لو أننا وجهنا بعض العناية إلى هذه الفقرة التي جاءت في إحدى هذه الرسائل، قال:

"لا تتخيل أن المعرفة التي أوصيك وصية مشددة بالجد في كسبها محصورة بين دقات الكتب، مهما تكن تلك المعرفة شائعة نافعة لازمة. ولكني أقصد منها المعرفة العظمى التي يكتسبها المرء في معترك الحياة، فهي أكثر ضرورة من التي تحويها بطون الأسفار. وفي الحق، أن هاتين المعرفتين تعاون إحداهما الأخري معاونة متبادلة، ولا يستطيع امرؤ أن يملك ناصية

إحداهما إذا لم يملك ناصية الأخرى، ذلك أن معرفة العالم لا تكتسب في عزلة المخادع بل في معترك الحياة، والكتب وحدها لن تعرفك بها، ولكنها توحي إليك بأمور كثيرة كي تلاحظها، أمور لعلك كنت تغفل عنها لولا إشارتها إليك. فان ملاحظاتك الخاصة عن الناس، حين توازنها ما تجده منها في صفحات الكتب ستساعدك على الوصول إلى الرأي السديد الصائب"[8].

فما أصوب هذا الأمر، وما أوضحه. فالنظرية والاختبار يوضح بعضها بعضا. فنحن ندرك ما يقصده فرجل بلفظ **informis** حين نرى السقوف والأشجار مختفية معالمها تحت أطباق الثلوج. و لكننا نقدر أيضا فعل الثلوج حين نقرأ لا تكون الأرض صورة ما، وهي مغطاة بالثلوج، وأكوام الجليد العميقة،، لأن عيني فرجل أبصرتا أثره، ووصفته براعته.

وإذ كنا قد عشنا خلال الحرب العظمى، فإن في وسعنا أن ندرك ما عناه ثوسيديد پس بقوله: والحرب معلم بالغ القسوة وهي.. تهوى بأخلاق الناس إلى الدرك الذي تتدهور إليه ثروتهم»، ولكن قراءاتنا ما كتبه پوسيديديس تجعلنا ندرك أثر الحرب أحسن إدراك. ونحن نفهم هملت حين نقابله في الحياة، ولكننا نفهم نظائر هملت على وجه أفضل إذا ما قرأنا مسرحية شيكسبير، والملك لير لم يفهم حياة رعاياه الفقراء إلا بعد أن طرد من قصره في زمهرير البرد وزمجرة العاصفة الهوجاء.

---

[8] خطاب مؤرخ في ٤ اكتوبر سنة ١٧٤٦.

"فعرض نفسه للإحساس بما يحس به البائسون"

ولو أن هذا الملك قرأ تلك الفترة في مسرحية شكسبير لكان من المحتمل أن يدرك قبل ذلك تعاستهم بعض الإدراك. ونحن حين نمارس مهنة التعليم، نبدأ في تفهم معاني الكتب الموضوعة في التربية، ولكننا حين تقرأ الكتب، تكتسب عمليات التربية في ذهننا معاني جديدة، وتزداد معابرها ظهورًا ومعضلاتها وضوحًا. فالاختبار من غير النظرية لا يمكن إدراكه، والنظرية من غير تجربتها يستعصي فهمها.

فإذا كانت بعض العلوم تحتاج دراستها المثمرة وتفهمها فهما صحيحة إلى تجارب الحياة، فكيف يؤثر إذن هذا الأمر في طرق التربية عندنا؟ إن تلاميذ المدارس لا يكادون يعرفون شيئًا من تجارب الحياة. ولا يفوقهم في ذلك كثيرًا طلبة الجامعات، فهل تعد دراساتهم إذن مضيعة للوقت؟ وإذا كانوا يستفيدون من ورائها شيئًا، فما هو هذا الشيء؟

(أولًا) لاحظ معي مرة أخرى أن بعض العلوم لا يحتاج فهمها فهمًا كاملًا إلى أية خبرة بالحياة، ومن بين هذه المواد الرياضيات واللغات والعلوم وبعض نواحي الجغرافيا، فتجارب الحياة غير ضرورية لدراسة مثل هذه الموضوعات. فاللغة الفرنسية أو اللاتينية والجبر والهندسة والكيمياء والطبيعة يمكن فهمها فهمًا وافيًا، ولو لم تعرف شيئًا عن الحياة، أو نسبر غور الرجال، فهي كالطعام المستخلص كاملة في ذاتها. نعم إن بعض الأفراد قد لا تكون لهم مقدرة طبيعية على تعلم بعضها، فمن الأولاد من

يبدون عاجزين عن تعلم اللغات الأجنبية، كما أن بعضهم الآخر يبدو عاجزًا عن فهم الرياضيات ما عدا أبسط قواعدها. ولكن هذه الموضوعات يقرر عادة تدريسها للناشئين، وهي في الواقع موضوعات يدرسها الناشئون. ولا أرى أي سبب يدعو إلى تعديل خطتنا الحالية بشأنها أو الارتياب في حكمتها.

غير أن المناهج الدراسية تشتمل على مواد أخرى غير الرياضيات واللغات والعلوم. فهي تشتمل أيضًا على الأدب والتاريخ، وفي بعض الأحيان على على الاقتصاد والسياسة. وفي هذه المواد يدرس التلميذ الحياة والطبيعة البشرية اللتين لا يعرف عنهما آيام تلمذته سوى النزر اليسير. فهل نبعد هذه المواد من المناهج المدرسية، وتعيد تنظيم التعليم على ضوء هذه الحقيقة؟ هذا مع العلم بأنها غدت مواد أساسية في نظمنا التعليمية، كما كانت مواد أساسية في مدارس الإغريق في العصور الغابرة؟ وهل لا ندرسها إلا للكبار فقط؟ ألا يستفيد الصبي أو المراهق من تعلمها شيئًا؟ وإذا كانا يستفيدان، فما بلغ ذلك؟ إني أقول إنهما بلا مراء يكسبان الشيء الكثير من تعلمها، وسأحاول الآن أن أحدد هذا الكسب.

إن الدراسات على اختلاف أنواعها تؤدي إلى كسب المعارف. ولكنها فضلًا عن ذلك تدريب الطالب على استخدام عقله فيما شابهها من الميادين. وهو تدريب مختلف مداه باختلاف المادة. فالتلميذ الذي لا يدرك شيئًا عن الوقائع التي بحثها التاريخ أو الأدب أو السياسة أو

الاقتصاد، يستطيع مع ذلك أن تحصل من دراستها على هذا التدريب. ذلك أن حقائقها ونظرياتها تعد بمثابة مرشدًا يتعلم هديه أن يستخدم مواهبه العقلية في دراسة هذه المواد وغيرها من المواد المرتبطة بها. فهو يتعلم أن يبسط رأيه في نقطة ما، وأن يزن كل دليل، وأن يميز بين الجوهر والعرض، وأن يدرك موضع الخلاف في وجهات النظر، وأن يتبين متى ثبتت قضية، ومتى لم تثبت، وأن يفكر تفكيرًا منطقيًا، ويعبر عما يريد في جلاء. وملاك القول إنه يتدرب على ما يضطلع به الذهن من عمل عظيم، كما يتدرب الجنود بدراسة الخرائط ومعالم الأرض على أساليب القتال، وبذلك يعدون أنفسهم لحقائق الحرب إلى حد ما، فهو تدرب على هذه الأمور كلها التي هي منفصلة انفصالا تاما عن أي معارف محصلها، بل هي في معنى ما أهم كثيرًا من تلك المعارف نفسها.

وترى هذه العملية في حوار طلبة الفلسفة في الجامعات ومطارحاتهم مع أساتذتهم.. فالكرة التي يتقاذفونها في مجادلاتهم هي "العامل المطلق". وهم في الواقع لا يحفلون إلا قليلًا، بل قد لا يحفلون مطلقًا، بالتصورات الهائلة التي يمثلها العامل المطلق، ولكنهم يتعلمون أن تكون مناقشاتهم عنه سليمة من الناحية المنطقية، ويتعلمون كيف حاجون ويجادلون. وهم لا يدركون ماذا يلعبون، ولكنهم يتعلمون أن يلعبوا اللعبة على أصولها. أو قد يكتبون موضوعات إنشائية يوازنون فيها بين الثورة الإنجليزية التي حدثت سنة ١٩٨٨ والثورة الفرنسية، وتحصلون بذلك على مران بديع في المنطق

والتنسيق المتناسب وتقديم الحجج الدامغة والتعبير عنها، دون أن يشعروا البتة بالنتائج الأساسية لهذين الحدثين، كما شعرها هاليفاكس وتشرشل، أو دانتن وروبسبير. فيمكن تنمية عقول هؤلاء الطلاب عن طريق تنمية مواهبهم هذه الرياضة العقلية، كما تنمى أجسامهم بالتدريب البدني دون أن يكون لهم إلمام بمبادى علم وظائف الأعضاء و علم التشريح، اللذين يقوم عليهما هذا التدريب.

ولهذا يستطيع التلاميذ والطلاب النجباء أن يفيدوا من دراسات لا يشاهدون منها سوى ظاهرها. ويستطيعون أن يدخلوا السرور على قلوبهم بدراستها، بل إنهم ليبتهجون فعلًا بدراستها. فهم يسرون مناقشة موصلات التاريخ أو الاقتصاد، كما يسر الرياضي بالعدو. والأسباب واحدة في الحالتين، ذلك لأنهم يستخدمون مواهب ملكوتها، ويبتهجون بتمرين عقولهم على التفكير السريع القوى النافذ، كما يبتهج الرياضي بالتدريب على سرعة الجرى وخفة الحركة. وهو عمل مجيد لا غبار عليه، ويؤيد القول "بأن التعلي إن هو إلا ما تبقى في الذهن بعد أن ننسى كل ما تعلمناه". فإذا درس امرؤ موضوعًا لغرض ما، فإنه يرقي مواهبه العقلية في هذا الموضوع وغيره من الموضوعات القريبة منه، حتى وإن لم يتذكر بعد تخرجه غير النزر اليسير ما كان قد تعلمه، أو لم يتذكر منه شيئًا على الإطلاق.

وماذا يفيد التلميذ غير ذلك من دراسة التاريخ أو الأدب في المدرسة؟ إني لا أريد أن أجيب عن هذا السؤال إجابة قاطعة، ولكني

أرغب فقط في إثارته. فمن المهم أن نسأله جميعًا، وأن نجيب عنه، لا بطريقة يقينية جازمة، ولا تبعًا لميولنا وآمالنا، بل مراقبة التلميذ وملاحظة ما تحصله فعلًا من هذه الدراسات، لا ما يفرض أنه يظفر به من دراستها. أما إجابتى، وهي إجابة قابلة للتعديل، فستكون على هذا النحو: يستطيع الصبي والمراهق أن يتعلما الحقائق: مثل تاريخ حركة الإصلاح، أو قانون الإصلاح، وتفاصيل التاريخ وسير العظماء وأصول المعارف. فإذا انتقلنا من ميدان المعرفة إلى ميدان الفهم- في النواحي التي يمكن فصل أحدهما عن الآخر- وجدنا أن هناك نواحي من الأدب والتاريخ يستطيع كل إنسان أن يفهمها، بما في ذلك الأطفال أنفسهم. ففي وسعهم أن يتمتعوا بموسيقى الشعر، وتناغم النثر الجزل، فيهتزوا طربًا عند قراءة سو نسبرنو قصيدتي **Allegro** و**IPenseroso** أو الأغاني التي تحومها قصيدة **Princess** والأميرة لتنسن، أو منظومات هوميروس وفرجل، أو القطع الأثرية الرائعة التي خطتها براعة بيرك ورسكنوما كولى و فرود. ويمكن أن نطيل هذا الثبت إلى ما لا نهاية. ويستطيعون أيضًا أن يستمتعوا بصور الأدب والتاريخ – وما أكثر ماحوبان من صورًا ويقدروا هذه الروائع لأنهم حصلوا على الخبرة اللازمة المأخوذة من كل ما شاهدوه في الحضر أو الريف أو البحر منذ أن رأت عيونهم النور في هذا الكون. وهم يستطيعون أن يتخيلوا في جلاء، كما يتخيل الكبار، فتصوروا مثلًا الدوق دى جين في ردائه الدمقسى، وهو جالس ينتفض من شدة القر في ردهة صغيرة غير مدفأة ملتصقة بقاعة هنري الثالث يأكل البرقوق، أو تخيلوا اغتيال دارنلي،

أو السفن تصعد نهر فويل لإنقاد لندندرى، أو الأثينيين وقد حلت بعيونهم سنة من السكري في حرارة العصر القائظة على شاطى ايغوسبوتامى، وهم غافلون عن أن الأسطول الاسبرطي يشق عباب الدردنيل مسرعًا، كي يأخذه على غرة. وكذلك يستطيعون أن يدركوا الشخصيات التاريخية، كما تبدو لهم في دائرة أحلام النهار، وفي المثل العليا للطفولة، وفي المطامع الفطيرة السانحة.

أضف إلى ذلك- وهو أهم حتى ما ذكرناه آنفًا- أن الطفل حينما يطالع أدبة رفيعة أو تاريخا عظيما، فإن ما في هذا الأدب والتاريخ من عظمة، يكون عقله من حيث لا يدري. فينتقل إلى قرارة نفسه شيء من نيله وسموه، دويطبعه من أوائل طفولته دون أن يشعر، على أن ينهج نهجه، وهوى جمال العقل و تناسق الفكر: وهي الأمور التي لا يفهمها في تلك الساعة فهما معقولا سليمًا. وفي ذلك يقول أفلاطون:

"إنها تتغلغل في أعماق النفس، وتملك زمامها. وكل من نشأ على نهجها، تنشأ عيناه على التمييز بين الحق والباطل، ويشعر بازدراءٍ طاغ عادل لكل ماهو فاسد أثيم، ويرحب بكل ما هو جميل، وينزل ذلك على نفسه بردًا وسلامًا، وتتغذى به روحه، ويزداد نبلًا وصلاحًا، ويرفض في إباء كل خبيث، ويمقت في حق كل ما هو قبيح ذميم: يفعل ذلك حتى في طفولته قبل أن يبلغ سن التمييز. وعندما ينضج عقله ويكمل فكره، يرحب بالحكمة والتعقل في

قوة وشغف، لأنه نشأ عليهما، وربي على هديهما"[٩].

هكذا يصف أفلاطون هذا التكييف اللاشعورى للعقل والخلق ولعل هذا التكييف هو أهم عناصر التربية الأولى. في التربية، كما في الحياة، يكوننا محيطنا، وتكيفنا بيئتنا دون أن ندري ذلك. ونخزن في غير وعي العناصر الروحية التي لا نحس وقتئذ بماهيتها وأهميتها. وقد حان الوقت الذي نفهم فيه المؤثرات التي كونتنا ونقدرها. فإن العقل حديقة تنثر في تربتها البذور، فيضيع أغلبها، ولكن بعضًا منها يظل كامنًا حتى توقظه حرارة الشمس، وتنعشه رطوبة التربة، فتدب فيه الحياة والنشاط، هذا هو مثل التربية. فهى تنشر الأفكار والمعلومات على سطح العقل: فيموت أكثرها ويندش، ولكن بعضها يتي في غفوة حتى تنفث فيه الحياة قوة الاختبار. ومن هنا تظهر قيمة عمل يغفل إغفالًا كبيرًا من التربية الحديثة، وهو عادة حفظ الأدب السامي الرفيع عن ظهر قلب، وبذلك ندخر كنزًا وقد تمكننا الأيام المقبلة من الانتفاع به. وهذا العمل أيضًا هو حجة تؤيد بعض الطرق التي تناولها النقد في التعليم الديني. فقد يستنكر بعض الناس أن يعلم الأطفال مبادى ومذاهب عبر فيها عظماء الفكر الديني عن تصوراتهم العميقة وآرائهم القوية البالغة في ذلك المعنى الداخلي الذي لا يكاد الطفل يعرف عنه شيئًا. ويحاج الكثيرون بأن مثل هذا التعليم خطأ مبين، غير أنه لا نزاع في أن مما يبرره في عيون البعض أن هذه البذور التي

---

[٩] كتاب "الجمهورية" لأفلاطون.

تبقى هاجعة في العقل الذي لا يدركها أيام الصبا، سيوقظها الاختبار في الأعوام القادمة من الحياة، فيكشف النقاب وقتئذ عن هذه المعاني التي بدت زمنًا ما سخيفة خرقاء لا معنى لها. ويوضح نيوبولت هذه النقطة إيضاحا بديعا في قصيدته عن بيعة كلفتن حين يقول:

"هنا يا بني

فكر أبوك أفكار الشباب.

وسمع الكلمات التي حولتها لمسة الحياة.

واحدة بعد واحدة، إلى حقائق ثابتة".

إن في التربية قانونًا، هو قانون العمل الأجل، يقضي بألا تنمو البذور المزروعة التي جر علها طول النسيان ذيوله إلا في السنين المتأخرة. وتحب المعلمون أن يروا ثمار جهوده توآ، وهم يوجهونها لهذا السبب نحو هذا الهدف، ولكن أشهى ثمار عمل المعلم الصالح هي الثمار التي لن يتاح لعينيه أن ترياها.

إني لا أحاول أن أقصى التاريخ والأدب وما يتصل بهما من موضوعات عن تعليم الناشئة. وكل الذي أريده أن أوجه النظرإلى ضيق مجالها، وما يكتنف دراستها أيام الصبا من صعاب. فتعلم الحقائق الواقعة وتدريب قوي الفكر والتعبير، والاحتفاظ في الذاكرة بالأفكار والآراء التي سوف تكشف لنا الحياة عن معناها الأكمل فيما بعد، والعيش مع نماذج

الجودة ومثل الإتقان في الحياة وفي الفكر– هذه هي الثمار التي تصبح دانية القطوف لمن يدرسون في المدرسة الأدب والتاريخ والموضوعات المماثلة لها، ولكن هناك ثمارًا أخرى من ثمار هذه الأشجار بعيدًا عن متناول أيدهم أيام تلمذتهم. وماذا تعني في نظرهم قضايا التاريخ الكبرى التشريعية والدستورية والسياسية والاجتماعية؟ فقد يستطيعون إذا كانت خزائن عقولهم واعية أن يسطروا عليها أحكام دساتير كلاردن(١٠) أو قانون الحقوق مثلًا. وسيعيدون ما وعوه منها في دقة أو في غير دقة في أوراق الامتحان، ولكن معرفتهم لهذه الأشياء ستكون، حسب تعبير نيومن، معرفة تصورية لا حقيقية. فالببغاوات لا تعرف معاني الجمل التي ترددها، وليرجع أي شخص إلى ما خبره بنفسه. لقد تعلمنا في المدرسة والنقط الست التي تقدم بها الميثاقيون **The Chartists** للبرلمان، ورسمت هذه النقط على صفحات عقولنا ولكنها لم تصبح قط جزءًا من كياننا، و لقد انمحت من ذاكرتنا اللهم إلا إذا كانت هذه الذاكرة قوية إلى حد لا يستمتع به إلا القلائل! فهل كانت هذه كلها تستحق الدرس؟

إن اليافع والمراهق عسير عليهما أن يفهما مثل هذه الأمور، بيد أنه قد يحين اليوم– إذا امتدت بهما أسباب الحياة– الذي يستطيعان فيه أن يدركها معاني السياسة، وأن يقفا على هذه التيارات الغامضة المضطربة التي

(١٠) **Constitutions of Clarendon** هي مجموعة قوانين أصدرها هنري الثاني ملك انجلترا سنة ١١٦٤ من كلاردن، وتعطى الملكه حق التدخل في انتخاب أحبار الكنيسة الإنجليزية.

تعصف بالعالم خلال الانقلابات السياسية– بل ربما استطاعا أن يساهما بنفسهما فيها. ويومئذ يفهمان تلك الأشياء. ولكن هذا اليوم لا يطلع في سن السادسة عشرة أو حتى بعدها [١١].

أو خذ موضوعين آخرين: علم الاقتصاد وعلم التربية الوطنية، اللذين يوضعان في المناهج المدرسية لأسباب لا تخفى على أحد. ليس علم الاقتصاد من أهم غايات الحضارة، غير أنه من أعظم وسائلها التي لا غنى لها عنه، فهو دعامة من دعائم نظامنا الاجتماعي. فإذا كانت أحكامه غير سليمة، إنهار هذا النظام. ولا تقل أسس التربية الوطنية أهمية عن الاقتصاد، وخاصة في بلاد دمقراطية. وقد يكون الأمر خلاف ذلك لو كنا نعيش في دولة دكتاتورية، لها زعماء يبنون لنا واجباتنا إزاءها، ويرغموننا على أدائها، ونفذ في طاعة وخضوع ما يأمروننا به. بيد أننا نعيش في مجتمع حرية الرأي فيه مكفولة لكل فرد، ويتعاون فيه الناس معًا باختيارهم إلى حد كبير، وتحترم فيه حرية الفكر، والابتكار الفردي هو القوة المحركة

---

[١١] إن دراسة علم السياسة فوق إدراك تلاميذ المدارس، أو بالأحرى بعيدة عن دائرة اختبارهم... وهي تتطلب خبرة سابقة بالحياة. فقبل أن يستطيع الصبي دراسة نظرية الخير والشر في علم الأخلاق دراسة صحيحة يجب أن يكون قد أدرك أولا في حياته الخاصة وجود القضايا الخلقية. وقبل أن ندرس دراسة صحيحة نظرية الحق والباطل في عالم السياسة، يجب أن يكون قد اجتاز مرحلة من مراحل الخبرة السياسية... ويجب أن يكون قد عالج بطريقة ما مشكلات السلوك والتنظيم التي تبرز في الجماعات البشرية. من كتاب الأستاذ إرنست باركر **The Citizen's Choice** صفحة١٥٠، ويحوي الفصل فيه بعض الملاحظات الشائعة عن كيفية تربية مواطنين صالحين.

الكبرى فيه، واقتراع ثلاثين مليون ناخب هو الذي يقرر سياسة الدولة. ولهذا فإن أداة المجتمع لن تسير سيرًا مرضيًا ما لم تفهمها عناصرها المؤلفة لها بعض الفهم، ومالم يعرفوا ما هي الوطنية، ويدركوا أنهم مواطنون. فكم من الناخبين يدرون مجلاء حتى هذه الأمور؟ لذا يقول رجل التربية لنفسه:

هأنذا مع هؤلاء الصبية، على الأقل إلى سن الرابعة عشرة وعلى الأكثر إلى سن الثامنة عشرة، وها هي ذي فرصتي الوحيدة– وفرصتهم أيضًا– فعلى ألا أدعهم يفلتون من يدي قبل أن يعرفوا شيئًا عن بسائط القوانين الاقتصادية، وأن يكون لهم شيء من الدراية بالميادي الوطنية الواسعة النطاق، غير المحدودة تحديدًا جليًا، وإلا فلا مناص من أن محل بهم وبالدولة الويل والهلاك.

وهي حجة طلية، ولكن طلاوتها تجعلها شديدة الخطورة، ذلك أنها تخفي في طياتها خطرة من أشد الأخطار على التربية. فعليها هي وما ماثلها من الحجج المستمدة من كمية المعارف والتي يظن أنها ضرورية للرجل العصرى، تقع تبعة تخمة المناهج، وما تؤدي إليه من سوء الهضم الذهنى وسوء التغذية العقلية، وكثيرًا ما تغرس في نفوس النشء كراهية دائمة للمعرفة، ومجزة عن هضمها وتمثيلها، واكتفاء التلميذ بمعرفة الآراء والحقائق معرفة سطحية لا تلبث أن تضيع، وتؤدي أيضًا إلى الخطأ الذي نقع فيه في التمييز بين المعلومات التي لن تؤلف قط جزءًا حيويًا من خبرته، وبين التربية التي يمتصها ذهنه ويمثلها.

إن معيار التربية الحقة الناجحة ليس في كمية المعرفة التي يحملها التلميذ في المدرسة، بل في مبلغ ميله إلى المعرفة، وشغفه بالاطلاع وقدرته على التعلم. فالمدرسة التي تخرج أحداثًا يميلون إلى المعرفة، ولهم بعض الدراية بكيفية اكتسابها والانتفاع بها، مدرسة تؤدي رسالتها حق الأداء. ومن دواعي الأسف أن نرى عددًا كبيرًا جدًا من التلاميذ يغادرون المدرسة، وقد قتلت فيهم الرغبة في التعلم، على حين أن أذهانهم قد غصت بقطع من المعارف غير مهضومة، ولهذا يعرف المعلم الصالح بعدد الموضوعات النفيسة التي يمتنع عن تدريسها لتلاميذه.

ولست أدلى بهذه الحجج لأخرج بها على التربية الوطنية أو الاقتصاد من المنهج، ولكني أقول إنه ينبغي ألا تكون متفائلين أكثر مما يجب أن نتفاءل بنتائج تدريسهما. فهما بعيدان عن خبرة التنبيذ الذي لم يصبح بعد مواطنًا، والذي ليس له صلة مباشرة– خاصة في الأسر الميسورة– بالحقائق التي تحاول على الاقتصاد أن يعلمها، وقد نقل عن أستاذ معروف لعلم الاقتصاد بجامعة كمبردج أنه قال: وما فائدة حدي عن الاقتصاديات إلى شأن لا يعرفون الأجور التي يعطاها بستاني الأسرة؟ ذلك أن تدريس هذه الموضوعات أقرب إلى أن يكون تدريسًا للقشور دون اللباب، مجرد قشور سطحية، بل هي في علم الاقتصاد على الأقل من القشور غير الصالحة لأن على الاقتصاد ليس من العلوم السهلة حتى على الكبار.

ويحاول بعض المدرسين أن يخلقوا جوًا من الواقع لدروسهم في التربية الوطنية بعقد جلسات وهمية للبرلمان أو لعصبة الأمم في حجر الدراسة. ولا مراء في أن لهذه السياسة المقلدة الوهمية من القيمة التربوية ما لغيرها من ألوان التمثيل. بيد أن أحدًا لا يستطيع أن يفترض أنه من الممكن إعطاء أية فكرة عن جو البرلمان أو العصبة بتمثيل صورة موهومة لجلساتهما الرسمية. وقد يكون في هذه المحاكاة تسلية وطرافة، ولكنها تترك التلاميذ في نهايتها كما كانوا قبلها في قلة إدراكهم جميع العوامل التي تؤلف السياسة الواقعية ومشكلاتها الجوهرية، ومطامعها الشخصية، وهيجانها، وانفعالها، ومرارتها، وحماستها، مثلهم في مقدار ما يتعلمون كمثل أطفال يراد تعليمهم حقائق الأعراض فيتزينون بزي الأطباء ويزورون دمية مريضة.

بل إن هناك بعض الخطر من جراء ذلك. فقد يخالون أنفسهم بعد هذا ملمين بدقائق الموضوع. فخير للمدرس في هذه الموضوعات كلها أن يجعل التلميذ يحس بوجودها، بدلًا من أن يزوده بدراسة مفصلة لها. ذلك أن ما يحتاج دراسته إلى دروس كثيرة، يستطيع التلاميذ أن يدرسوه بأنفسهم في الكتب بعد خروجهم من مدارسهم، وينسى المعلمون أحيانًا أن الناس يستطيعون أن يقرأوا، وأن المدرسة التي لا تحبب القراءة الخاصة إلى تلاميذها قد أخفقت في أن تعلمهم شيئًا ذا قيمة. ومطالب على التربية الوطنية والاقتصاد ستظهر في مراحل أخرى من الحياة، وذلك حينما يغدو التلميذ مواطنًا، ويدرك من اختباره الشخصي أن هنالك شيئًا اسمه التربية

الوطنية وآخر اسمه الاقتصاد. وقد ظهرت الفقرة التالية في التقرير المسمى والسنة الإضافية، **The Extra Year** الذي نشرته لجنة مشتركة من جامعة لجان التربية والاتحاد الأهلي للمعلمين، وهي:

"إن مسائل التربية الوطنية في المدارس الثانوية هي التي يظهر فيها الآباء أمير اهتمام، وهم أنفسهم الذين يعدون المعلومات ويوجهون الأسئلة إلى المدرسين لكي يجيبوا عنها"[١٢] وهذا بالضبط ما يصح لنا أن نتوقعه، ولكن أليس غريا أن تكون الوسيلة لتزويد الكبار بالمعارف التي يحتاجونها ويتشوقون إلى الإلمام بها في التربية الوطنية عن طريق الدروس التي تعطي لأولادهم في المدارس الثانوية؟

وقد تكلم الأستاذ هوايتهد في كتاب من خير الكتب في التربية[١٣] عن الخطر من:

والأفكار الراكدة، ونقصد بها تلك الأفكار التي تدخل العقل دون أن ينتفع بها، أو توضع موضع الفحص والامتحان، أو تتحد في أشكال جديدة.. فالتعلم الذي يتألف من أفكار راكدة ليس عقيمًا وحسب، بل إنه فوق كل شيء ضار.. وقد كانت التربية في الأزمنة الماضية زاخرة بسموم الأفكار الراكدة– ما خلا فترات نادرة شاع فيها الغليان الفكري، وهذا هو السبب في أن بعض السيدات الذكيات غير المثقفات اللاتي

---

[١٢] صفحة ١١٥ من ذلك التقرير.

[13] **Whitehead: The Aims of Education and other Essays, P.1, f.**.

عركن الدهر يؤلفن في كهولتهن أعظم طبقات المجتمع ثقافة، ذلك أنهن أَنقذن من أوقار الأفكار الراكدة".

ولكن العلمية العادي في المدرسة الثانوية أو الجامعة لا يستطيع أن يتخلص من هذا الوقر، فان عقله يحشى هذه الأفكار "دون أن ينتفع بها، ودون أن توضع موضع الفحص والامتحان، أو تتحد في أشكال جديدة". إن هذه الأفكار لا يمكن تجربتها إلا بموازنتها بتجارب الحياة، وهي تجارب يجهلها جهلاً مطابقاً. كما أنه لا يستطاع وضعها في أشكال جديدة إلا إذا وجدت في عقل التلميذ أفكار يمكنها أن تتحد بها، على حين أنه ليس هناك شيء من هذا القبيل، كما أنه ليس من الميسور الانتفاع بها. لأن نضال الحياة وعراكها وحدهما يخلقان للمرء فرصة استخدامها، والحق أن من دواعي الأسف أن تربيتنا مكدسة بالأفكار الراكدة، مكتظة بالمعلومات الجامدة غير المهضومة.

وكلما قل ذكاء التلميذ، تكاثرت الأفكار الراكدة في ذهنه، وتعاظم ضجره من توجيه عقله إلى موضوعات يكاد لا يفقه عنها شيئاً. أما الفتيان أو الفتيات النجباء فيتعلمون بسرعة، ويتذكرون جيداً، ويجدون سروراً وغبطة في استعمال عقولهم. صحيح أنهم قل لا يفهمون–ولا يستطيعون أن يفهموا– دساتير كلارندن أو أخلاقي هملت، ولكنهم قد يجدون لذة وكسباً من التحدث عنها والتفكير فيها واستذكار الحقائق المتصلة بها. وإذا أراد المرء أن يجد هذه المتعة وذلك الحبور، وجب أن يكون أولاً ذا عقل نير، وهذا لا يتاح إلا لأقلية ضئيلة من البشر.

وأغلب الناس ليسوا أشد رغبة في التفكير لمجرد التفكير، منهم في العدو ربع ميل في سباق للجري، من غير أن يكون وراء ذلك حافز ظاهر لهم، ذلك أن العدو والتفكير لمجرد الرياضة البدنية أو العقلية في ذاتها ليس فيهما جاذبية ما ومن هنا تنجم حالات الفشل العامة في تربيتنا، فالأذكياء من الناس تطيب نفوسهم للتعلم لذاته، أما أوساط الناس وأغبياؤهم فلا يرون في ذلك لذة. فهم إذا شعروا بحاجة إلى تعلم العلوم أو الرياضيات أو اللغات أو مادة أخرى تنفعهم في حياتهم العملية وجدوا في هذا دافعاً لهم إلى دراستها، أما عملهم المدرسي فيدو لهم كأنهم مدفوعون إليه بضرورة مضجرة مملة كاجتياز امتحان. ويبدو المعل مستبداً غشوماً يدفع تلاميذه دفعاً إلى العلم، ويرهقهم به، أو يحاول إقناعهم بفائدته، وقد يفلح إذا كان مثابراً مواصلاً في انتزاع الحد الأدنى من جهودهم. والتلاميذ في هذه الحال يعلمون–إلى درجة ما– ولكنهم لا يربُّون. وكل من تقلد نظارة مدرسة ثانوية يعرف أمثال هؤلاء التلاميذ، بل إنهم ليوجدون حتى في الجامعات– وهم تلاميذ يحاولون أن يحملوا نير سخرتهم، أو يعملون في هدوء على تفاديه. وهم لا يتلهفون شوقاً إلى التعلم، بل إن البعض منهم لا يرغب فيه بتاتاً. فشبابهم لا يبصرهم بمنافعه، غير أن الحياة ستكشف هذه المنافع لعيونهم، وتجلب معها الرغبة في طلبه. ومع ذلك فإننا لا نعد عدة ما لهذه النهضة حين يحل موعدها.

الفصل الثالث

طريق الخلاص

قلت في الفصل السابق إن تجاريب الحياة لازمة لدراسة موضوعات كالأدب والتاريخ والسياسة والاقتصاد دراسة كاملة مجدية، وإن تربية النشء الثقافية لا تكون كاملة بالمرة، ولابد أن تكون غير كاملة، عندما يغادرون مدارسهم، أو حتى عندما يحرزون درجة جامعية، وإن هذا ليس نتيجة خطأ اقترفوه، بل لأنهم لم يسبروا بعد غور الحياة إلا قليلاً. واقترحت أن توضع هذه الحقائق نصب الأعين عند ابتكار نظام قومي للتعليم. والآن أنتقل إلى بحث مشكلتنا الكبرى وهي: كيف يمكننا أن نربي السواد الأعظم من السكان، وهم الذين يوصد في وجوههم باب المعرفة في سن الرابعة عشرة؟

والجواب الذي يبدو للوهلة الأولى هو رفع سن مغادرة المدارس الأولية إلى الخامسة عشرة أو السادسة عشرة. بيد أن شوائب نظامنا الراهن لا تبرأ هذا العلاج. إني لا أعارض في رفع السن التي يغادر فيها التلميذ المدرسة، لأن رفعها قد يعيننا في صعوباتنا الاقتصادية، وذلك بإنقاص كمية المعروض من الأطفال في سوق العمل، كما أنه يبقى الصبية مدة أطول خاضعين لمؤثرات من النظام والإرشاد ليس من الفائدة أن تحرموا منها في سن الرابعة عشرة. ولكن قيمة رفع السن المدرسية قيمة أدبية واقتصادية أكثر منها ذهنية. فإن العقل يستفيد منها بعض الشيء،

وتكسب منها الأخلاق أكثر مما يكسبه العقل. ولكن التربية الذهنية حتى في سن السادسة عشرة، ليست إلا في مراحلها الأولى. والذين يعرفون نتائج التعليم الإلزامي في الولايات المتحدة، حيث يبقى الأولاد في المدارس حتى السادسة عشرة، لا يظلون مخدوعين بأن هذا الحل ينتج أمة متعلمة. فإنهم إذا ما وازنوا بين هذه النتائج وتلك التي تحصل عليها فرنسا، حيث التعليم إجباري إلى سن الثالثة عشرة فقط، وحيث يستطيع التلاميذ ترك المدارس قبل ذلك بعام إذا هم نالوا شهادة الدراسة الابتدائية، حينئذ تزول الغشاوة عن عيونهم فيصبحون أقدر على إدراك المنافع الذهنية التي تُكتسب من رفع السن المدرسية.

فيردون قائلين: "لنرفع السن إذن أكثر من ذلك، ولنيسر التعليم الثانوي للجميع"، غير أنه لا يمكن أن يكون أولئك الذين يعرضون هذا الاقتراح قد أنعموا النظر في الصعاب العملية التي تعترض تنفيذ خطة كهذه، ذلك أن هذه الخطة، حتى إذا أمكن تدبير الأموال اللازمة لتحقيقها، ستظل عديمة الأثر من الوجهة التربوية.

والمفروض أن هؤلاء الذين يقترحون تيسير التعليم الثانوي للجميع لا يستعملون لفظ "ثانوي" في معناه الدقيق، بل يدور في خواطرهم إنشاء ضرب من المدارس شبيه بالمدارس الفنية العالية المقترحة في تقرير اسبنس Spens Report تنشأ لتعليم الأولاد الذين تكون لهم ميول عملية وعلمية، وتقدم "فرصاً واسعة المدى للدراسة العملية".

وتقوم هذه المدارس إلى جانب المدارس الثانوية بمعناها الدقيق ولكن هذه المدارس نفسها لا يمكنها –ولم يقصد منها البتة– أن تحذف من مناهجها دراسة المواد المسماة بالمواد الإنسانية، وأهمها الأدب والتاريخ والسياسة: وهي الموضوعات التي تحوي رؤى الحياة الإنسانية التي أبدعها الدين والشعر والفكر الإنساني، "وتدرس ما هو الإنسان وما ينبغي أن يهدف إليه"، وتتضمن سجل أعماله المجيدة في هذا العالم. وهذه الدراسات لا غنى عنها لكل رجل ولكل مواطن بوصفه رجلاً ومواطناً. وأي لون من الحياة أو التربية يهملها، يصبح مشوهاً عقيماً العقم كله. ومع ذلك فإنه إذا كانت حجتنا التي أدلينا بها في الفصلين السابقين سليمة، فإن هذه الموضوعات لا يمكن دراستها دراسة كاملة الثمار من غير أن تسبقها تجارب الحياة.

ولكن هل تشجعنا على ذلك خبرتنا بالمدارس التي يبقى بها التلاميذ إلى سن السابعة عشرة أو الثامنة عشرة؟ لاريب أن كثيراً من تلاميذها يحققون أهدافهم في نطاق مواهبهم. بيد أن الطبيعة البشرية تبدو في بعض فصول هذه المدارس، وكأنها تحاول أن تتفادى عملاً غير محبب إليها، أو تجاهد مخلصة، ولكن من غير تحمس، في سبيل تأدية واجب كريه. نعم، إن هذه تربية من نوع ما، ولكنها ليست التربية التي قال عنها ملتن "إنها توقظ الشعور، وتبث الشجاعة" وتنفخ في الصدور الغضة درجة رفيعة من الحمية البارعة والحماسة النبيلة، لا تخفق في جعل الكثيرين من أصحابها رجالاً

ذائعي الصيت منقطعي النظير. فهذا، أو شيء قريب منه بقدر ما تسمح به الطبيعة البشرية، هو ما نحتاج إليه، بيد أنها لا تحقق فعلاً هذا النوع من التعليم. فكم من التلاميذ في مدارسنا الثانوية، حسب نظمها الحالية كانوا يحضرون إلى مدارسهم، لو أنهم لم يجبروا على ذلك؟ وكم منهم ينشؤون حتى على العناية بدراساتهم بالدرجة التي تحفزهم إلى مواصلتها فيما بعد؟

وكم منهم يبلغون فيها مستوى يعينهم في معترك الحياة على اختيار الصالح ونبذ الطالح في الأدب والمسرح والسينما والحياة؟

فإذا كان الأمر كذلك في الوقت الحاضر، فماذا تكون الحال فيما بعد، إذا حاولنا أن نعلم الأحداث الذين يغادرون المدرسة في الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة تعليماً بعد ابتدائي؟ إننا نتكلم ونفكر كأن مشكلتنا هي ضرورة امتداد نظامنا التعليمي الحالي بحيث يضم جماهير الأمة التي لم يصل إليها بعد. فنطالب بزيادة عدد المعلمين، وزيادة عدد المدارس، وإلحاق بقية الأمة بها. ولكن مشكلتنا ليست بهذه البساطة. فقد كانت المعضلة التي واجهتنا سنة ١٩٠٠ هي أن ننظم ونوسع تعليماً ثانوياً لم يكن بالمنظم ولا بالوافي. أما مشكلة اليوم فهي تربية جماهير الأمة. ويقولون إن الذين يحصلون في الوقت الحاضر على تعليم عال هم خير عقول المجتمع. بيد أن هذا ليس بصحيح كله، فإنه لا يزال هناك أولاد وبنات مقتدرون لا يحصلون على تعليم ما بعد سن الرابعة عشرة، نظراً لفقر آبائهم أو لعلل أخرى. ومع هذا فإن تلاميذ المدارس الثانوية هم على العموم أفضل أبناء

الأمة وأقدرهم. وأغلبية الذين لا يتجاوزون قط مرحلة المدرسة الأولية أو المدرسة المتوسطة هم بوجه عام أقل من هؤلاء كفاية ومقدرة. فهذه الطبقة التي هي في حاجة إلى التعليم، ولكنها لا تحصل عليه، هي مشكلتنا. فلو أننا ألحقنا هؤلاء الأولاد بالمدارس، لزدنا فقط عدد التلاميذ الذين لا يكتسبون منها إلا أقل الفوائد فنحن لا ننجح النجاح الكامل مع الذين نعلمهم الآن. ولهذا فإن صعوبات جديدة تواجهنا حين ننتهي إلى تعليم التلاميذ الأقل مقدرة والأضعف ذاكرة وخيالاً وحصراً لقواهم الذهنية. بل إن عدداً كبيراً من التلاميذ الحاليين لا يبدون سوى استعداد ضعيف واهتمام قليل بالتعليم. ومن الخرق أن تُستخدم لتلقين هؤلاء التلاميذ الضعاف وسائل لا تنجح إلا نجاحاً نهائياً مع زملائهم الأقوياء.

لست أذكر بالطبع فضائل المدارس الثانوية ومزاياها، ولا أقلل من أهميتها: فهي قطب الرحى في نظام تعليمنا العالي. إن لها فضائلها وعيوبها. ومما هو جدير بالذكر أن العوامل الاقتصادية توحي بتخصيص السنين الباكرة من سني الحياة للتعليم. فهذا هو الزمن الذي يكون فيه الوالدون في أعظم درجات المقدرة على كسب المال، والأطفال في أقلها. وعلاوة على ذلك فهي خير حقيبة من حقب العمر لتعلم موضوعات كاللغات الأجنبية، واستظهار الحقائق، ولتحمل ما يعده البالغ عملاً مجلباً للسآمة والضجر، بل والتمتع به، ومع ذلك فإني أرتاب في أن أي امرئ صريح مارس مهنة التدريس، أو كان تلميذاً في مدرسة ثانوية، يشعر بأن النتائج

توازي التعب والزمن والأموال التي تنفق، ذلك لأنك تعلم تلاميذ ليس لهم من المواهب العقلية إلا موهبة الحفظ عن ظهر قلب، ومع أن قوى خيالهم قد تكون نامية نمواً كاملاً فإنهم لا يدركون –ولا يستطيعون أن يدركوا إدراكاً كاملاً– أغراض التعليم وقيمته، تلاميذ تميل عيونهم –وكذلك عيون مدرسيهم– إلى الشخوص لا إلى التعليم الحقيقي، بل إلى إحراز شهادة المدرسة أو شهادة الدراسة العامة أو الدراسة التوجيهية أو الظفر بجائزة مالية علمية.

وبعض الطلبة يتناول غذاءه التربوي بشهية قوية، وبعضهم يواظب على تناوله، وبعضهم الآخر يقسر على ابتلاعه. بيد أن الإطعام قسراً لا يعد تعليماً، ولذلك ترى أن تعليم الكبار يكون أعظم نفعاً من التعليم الثانوي من جميع الوجوه، ما عدا الناحية الاقتصادية. وهو يقدم للطلاب الذين يرغبون فيه والذين نمت عقولهم نمواً يكفي لقبوله، والذين يكونون قد حصلوا على اختبارات الحياة الضرورية لتقديره وتفسيره، على حين أن التعليم الثانوي يعطى للتلاميذ الذين لم تنم بعض ملكاتهم نمواً كاملاً، والذين لم يعركوا الحياة لدرجة تمكنهم من أن يفهموا ما هي التربية، أو ما يستطيعون أن يفيدوا منها. وسيظل التعليم الثانوي ضرورياً للفئة القليلة نسبياً من التلاميذ الذين في مقدورهم أن يبرزوا في الرياضيات والعلوم والدراسات التاريخية أو الأدبية. وقد أصبح هذا التعلم وطيد الأركان في نظامنا القومي بحيث لا يحتمل أن يضعف مركزه.

وستنمو إلى جانبه المدارس الفنية العليا التي يقترحها تقرير اسبنس أو شيء شبيه بها. ولكن قد يكون من الخير لو أننا غدونا أقل ثقة مما نحن عليه بأن أفضل شيء لصبى في مقدوره أن يبقى بالمدرسة حتى سن الثامنة عشرة هو أن يفعل ذلك، وأدركنا أيضاً أن تعلم الجماهير لن يستطاع تحقيقه بهذه الوسيلة. فما العمل إذن؟

لو أننا نعيش في عالم مثالي، نستطيع أن ننظم فيه من جديد شئون التربية دون مراعاة لتطورها الماضي، أو حالتها الحاضرة، أو حاجات العالم الواقعية، لكانت الخطة المثلى أن يغادر كل حدث المدرسة في الخامسة عشرة، وأن تضع للتعليم نظاماً يخصص بمقتضاه جزء من الأسبوع للتعلم، وجزء آخر لكسب الرزق في صناعة عملية.

وتختلف النسبة بين ذينك الجزأين باختلاف القدرة العقلية لكل طالب، وما تتطلبه الموضوعات التي يدرسها. إن نظام كهذا يحتك فيه الطالب بالعالم رفع من تقديره لقيمة التربية وهدفها، ويقرب معناها إلى ذهنه ولا سيما في الموضوعات الإنسانية، فتوضح النظرية بالتجربة، والتجربة بالنظرية. أما الآن فهما توشكان أن تكونا منفصلتين على الدوام. ذلك أننا نحيا حياة عمل دون تفكير، أو تفكر في عالم من الفراغ دون اتصال بوقائع الكون ومعضلاته.

وتلك العزلة بصورتيها هاتين لا تفي مطالب المجتمع.

إن ثورة من هذا القبيل لتعد في حكم المستطاع في دولة أفلاطونية أو

شيوعية، ولكنها متعذرة في دولتنا. فالفئة القليلة من المجتمع التي تكمل تعليمها الثانوي، ثم تواصل الدراسة في أعداد أقل بغية إحراز درجة جامعية، ستستمر في سلوك هذا السبيل المطروق، وستستمر دراساتها ناقصة نتيجة جهلها بشئون الحياة، والطريقة الممكنة الوحيدة لتحسين أحوالها هي أن تتخلل فترة من الخبرة العملية مرحلتي المدرسة والجامعة، وذلك بالعمل في مكتب أو ممارسة مهنة عملية فترة ما عقب مغادرة المدرسة الثانوية.

غير أنه تبقى في الوقت عينه مشكلة تعليم الشطر الأكبر من الأمة الذين يهجرون مقاعد الدراسة في الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة.

فإذا لم تنشئ نظاماً إجبارياً تكميلياً للتعليم يواصلون مقتضاه دراساتهم الباكرة فسوف يذهب معظمها هباء. أما إذا أمكننا وضع نظام كهذا، فإنهم سيظلون على اتصال بتلك الموضوعات التي ولجوا أبوابها في بسائط تعليمهم الأولى. ومن ثم ينتقلون إلى مرحلة من العمر يبلغ فيها نمو العقل ونضوجه حد يبدأون فيه أن يقدروا قيمة تلك الموضوعات ويستوعبوا معانيها. ولهذا فان خطوتنا التالية يجب أن تكون وضع أحكام قانون فشر موضع التنفيذ، فتبقي هؤلاء التلاميذ الذين يغادرون المدرسة قبل سن الثامنة عشرة خاضعين لنوع من الهيمنة التربوية لا يتطلب نظام اليوم الكامل، إلى أن يبلغوا هذه السن. وبذلك نستطيع أن نتفادى ابتعادهم الفجائي السابق لأوانه عن المؤثرات التربوية، ونأخذ بأيدهم حتى

عتبة تعليم الكبار الذي يجب أن نجد فيه حلاً لمشكلتنا التربوية.

وهنا قد يعترض علينا بالقول بأن لدينا بالفعل نظاماً لتعليم الكبار، بيد أنه أخفق في تعليم الأمة، وقد كثر التحدث بشأنه، وأنجز منه بعض الشيء. فغن كتاب **The Handbook of Adult Education**، أو المجلد الثاني من: **Yexlee's Spiritual Values in Adult Education** أو مجلدات كتاب **Adult Education** تعطي فكرة عن العدد الكبير من الهيئات التي تعنى بهذا الموضوع. وأعظم هذه الهيئات نجاحاً في بريطانيا جمعية تعليم العمال التي يظهر تاريخها ما يستطيع الهدف الواضح المقتني في حكمة وإيمان أن يصنع في عالم شاغر غير منتظم. فقد كان هنالك في سنة ١٩٣٨ – ١٩٣٩، ٦٦,٩٦٦ طالباً في فصول هذه الجمعية.

وهذا الرقم يثير الدهشة إلى أن نتذكر أن هنالك ثلاثة وأربعين مليون نسمة في هذه الجزيرة، وأن عدد الذين يذهبون لمشاهدة مباراة كبرى لكرة القدم يبلغ ضعف هذا الرقم. ولكن جمعية تعليم العمال ليست بالملومة لقلة عدد الطلاب، كما أننا لا ننحى على الجماهير باللائمة. فقد أعدت الجمعية تعليماً لذوي العقول الذكية من الدهماء، وركزت في حكمة جهودها لسد هذه الحاجة، بدلاً من تضييع جهودها وبعثرتها على عديد من الأهداف المتضاربة. وقد وفقت كل التوفيق إلى سد حوائج فئة معينة من الطلاب، بحيث لا نجد أنفسنا في حاجة إلى الإطناب في خدماتها النافعة, غير أنها دون شك تركت الكثرة الكبرى من الأمة وشأنها. ويقدر

تقديراً سخياً بمجموع عدد الكبار الذين تأثروا بشكل مباشر بأي ضرب من ضروب النشاط التعليمي المنظم بنحو نصف مليون على الأكثر"[١].

ويظن بعض الناس أن أغلبية الشعب لا تصل إليها التربية مطلقاً، ولا يمكن أن تصل إليها بحال، وقد كتب عليها أن تكون إلى الأبد إماء الأمة، وأن الطبيعة قضت بحرمانها من كل تعليم ما عدا قشوره الخارجية، وأنه ليس في مقدورها أن تعنى بالدراسات الإنسانية والثقافية. ولكن هذا غير صحيح. فقد نظمت "جامعة الملكة" ببلفاست في غضون "سني الكساد"[٢] فصولاً للعمال المتعطلين.

وسأل أستاذ يعنى بدراسة المسرحيات هل يرغب بعض هؤلاء العمال في التمثيل، فعرض عليه عدد منهم أسماءهم، وكانوا ينتمون إلى الطبقة التي تعرف بالطبقة العاملة، وقد غادروا مدارسهم في الرابعة عشرة، ولم يكن فيهم كلهم من مثل شيئاً قبل إلا واحدة منهم. وكانت أولى المسرحيات التي أخرجوها ترجمة المسرحية **Philoctetes** تأليف سوفكليس، وكانت الثانية مسرحية **Dr.Faustus MarlcWe´s** إن الصعاب لا تثبط من همم أهل الصبر، ولكن قد يبدو أمراً مقطوع الرجاء أن يقوم رجال بارحوا المدرسة في الرابعة عشرة من عمرهم بمثل هذا العمل. غير أن نجاح التمثيل أبان عن مدى خطل هذا الرأي، وأظهر كيف يستطيع الرجل العادي أن

---

[1] The Handbook and Directory of Adult Education "1929" p. 29.-

[٢] هو الكساد العظيم الذي نزل بالعالم في سني الثلاثين من هذا القرن.

يسمو إلى مستويات عيون الأدب الرفيع. وكذلك تدحض أكواخ العمال النتائج المتشائمة عن مقدراتهم، وتثبت أن تذوق الفن والشعر أمر شائع عام بينهم. فإن أفقر البيوت تعلق على جدرانها صوراً، وإن تكن رخيصة الثمن، فإنها تبرهن برهاناً قاطعاً على أن الفن في لون من ألوانه يستهوى قلوب الجميع، وأن أحداً من الناس لا يشعر بكمال حياته إذا ما خلت منه.

وجميع الناس تقريباً تطيب نفوسهم إلى ضرب من ضروب الموسيقى حتى ولو كان هذا الضرب تجويداً غنائياً، وإلى نوع من أنواع الشعر حتى ولو كان تسبيحة كنائسية، وإلى صنف من صنوف الصور حتى ولو كان مجرد طبعات رخيصة منها. وكما تدل صرخات الطفل على استعداد للنطق ينتظر النماء، كذلك طبع كل امرئ على ذوق كامن في نفسه للفن والأدب والموسيقى، وهو ذوق في الإمكان رياضته على فهم خير روائعها واستطابتها. ولكن كيف السبيل إلى ذلك؟

إن نباتات منطقة ما تكشف النقاب عن طبيعة تربتها، ولهذا كان في استطاعتنا أن نجد الرد على السؤال السالف الذكر ملاحظة بعض المؤسسات الجديدة التي نبتت حديثاً في المجتمع الإنجليزي.

فمعاهد التعليم للرجال والنساء، ونقابات عاملات المدن، والمراكز الاجتماعية، ومراكز العمال المتعطلين وأنديتهم، والمدارس الريفية للموسيقى، والجمعية المسرحية البريطانية، أسست كلها لإشباع حاجات متنوعة. ولجميع هذه المؤسسات جانب ثقافي، أو أنها أنمت هذا الجانب إلى

جوار واجباتها الأخرى. وتحوي برامجها دراسات إنسانية بحتة، وقد أوصلت هذه الدراسات إلى طوائف لم تكن تبلغها قط من قبل. فهذه المعاهد أو معاهد مماثلة لها قد تهيئ نوع التربية الذي نتطلع إلى تقديمه للجماهير. ومن أبرز هذه المعاهد أندية النساء. ففي عام ١٩٢٦ بدئ في وادى رُنْدا بإنشاء جمعيات للخياطة بين زوجات عمال المناجم المتعطلين، ثم نبتت بعد ذلك أندية للنساء شبيهة بها في إنجلترا، ولا سيما في مقاطعة لانكاشير ويوركشير في مراكز صناعة المنسوجات القطنية والصوفية. وقد بدأت هذه الأندية أعمالها بتعليم الخياطة وبعض الصناعات المنزلية البسيطة، وبتنظيم أنواع بسيطة جداً من الرياضة البدنية. وكان الهدف الذي ترمي إليه هذه الأعمال أن تعلم الأعضاء خلة الاعتماد على النفس من ناحية، وإعداد لون من ألوان العمل والرياضة لنسوة الأقاليم المنكوبة من ناحية أخرى. ثم أضيف إلى هذه الأشياء تعليم الطهي والتمريض المنزلي والإسعاف الأولي والصحة الشخصية ورعاية الطفل.

ثم امتد نشاطها إلى تنظيم "محاضرات عن الخدمات الصحية العامة، ووظائف عيادات رعاية الأمومة، ونواح أخرى من مهام الحكومة المحلية" ثم تسربت إليها موضوعات أخرى، فإن برنامجاً لأندية النساء في مقاطعة كمبرلند الغربية خلال شتاء ١٩٣٨-١٩٣٧ احتوى على "تعليم صناعة الأزياء، والأشغال اليدوية، والنسيج، والطهي، والتربية البدنية، وأشغال التجارة الدقيقة، والتمثيل، والغناء الجماعي، والجغرافيا، وعلم الأحياء،

والأدب، وعلم النفس، وتاريخ أوربا، والشئون الأجنبية". وتكشف هذه التطورات عن رغبة الكبار في التعليم، كما توحي بطرائق إشباعها. ونقطة الضعف في جهود هذه المؤسسات أن الشطر الأكبر من التعليم الذي تقدمه عرضى لا يقوم على تظم ثابتة، كإلقاء محاضرات أو سلسلة محاضرات متفرقة غير منظمة. فهو حافز للنفس مذكٍ للهمة أكثر منه تعليماً، وهو مزيج من المشروبات المنبهة أكثر منه طعاماً مغذياً. ولذلك كنا في حاجة إلى شيء أكثر منه تنظيماً وترتيباً.

والنظريات أكثر شيوعاً من الأعمال الجيدة في تاريخ التربية.

ولكن مهما تكن النظريات خطيرة وطريفة، فان الأعمال أكثر منها تثقيفاً من الوجهة العملية، فهي تبين لنا الممكن المستطاع في حدود الطبيعة البشرية وفي نطاق العالم الواقعي. ورجل التربية أحوج إلى دراستها منه إلى دراسة مؤلفات أفلاطون أو كومنيوس أو هربارت، أو بستالوتزى.

وإذا درسنا تاريخ التربية في غضون المائة العام الأخيرة لاحت لنا من خلاله أربع منشآت عظمى، انطوت كل منها على فكرة، وأثارت اهتماماً، وأحدثت آثاراً امتدت خارج البلاد التي نشأت وترعرعت فيها. وهذه المنشآت هي الجامعات الألمانية قبل الحرب العالمية الثانية، ومدارس الخاصة الإنجليزية، ومدارس الشعب العليا الدنمركية، وحركتا الكشافة والمرشدات.

وأجدر هذه المؤسسات باهتمامنا هي مدارس الشعب العليا الدنمركية، لأنها التجربة العظمى الوحيدة التي أفلحت في تعلم جماهير أمة،

فقد تغلغلت في الشعب حتى وصلت إلى الطبقات التي لم نعمل لها إلا القليل، أو لم أعمل لها شيئاً على الإطلاق. فقد علمت سواد الأمة التركية أن تهتم بموضوعات التاريخ والأدب، اللذين يبدوان بعيدين عن متناول رجل الشارع، وقد غيرت أحوال البلاد الاقتصادية، ومنحتها وحدة روحية، ولعلها أخرجت الديمقراطية المثقفة الوحيدة في العالم أجمع، فأحدثت بذلك حدثاً نادراً في التربية إذ كانت مثلاً أعلى في حقائق الحياة الواقعية. ومن العجيب أن هذه المدارس[٣] لم تثر غير اهتمام ضئيل بيننا: نحن الذين نواجه عين المشكلة التي حلتها.

إن مع العسير علينا أن نتصور الدنمرك بلاداً تنشب فيها الفاقة مخالبها، وتنقص أهلها روح النشاط والمغامرة. ولكن هذه كانت حالها في أوائل القرن التاسع عشر. وكان تحولها إلى بلاد من أعظم ديمقراطيات أوربا أخذاً بأسباب التقدم وأكثرها رخاء، يرجع معظمه إلى التعليم الذي يعطى في تلك المدارس.

وكانت هذه الحركة من ابتكار قس اسمه غرو نتفج **Grundtvig** وأسكاف يدعى كولد **Kold**. وكان اتحاداً غريباً هذا الذي قام بينهما،

---

(٣) يوجد وصف حسن لهذه المدارس في كتاب **Folk High Schools of Denmark and the Development of a Farming Community** تأليف **Begtruk** و**Lund** و**Manniche**، وكتاب **Education for Life** تأليف **N. Davies**، وكتاب **Denmark A Social Laboratory** ، وأنظر أيضاً مقالاً عن هذه المدارس في كتاب **The Year Book of Education**.

ولكنه كان اتحاداً فائق النجاح لزميلين عاملين. وكان صاحب الفكرة والإلهام هو غرو نتفج، أما كولد الذي كان من عامة الشعب فقد عمل على تأسيس المدارس والتعليم بها، وتمكن بمتانة خلقه وقوة روحه من جذب الناس إلى اقتفاء أثره. وقد أسست سنة ١٨٤٤ أول مدرسة شعبية عليا دنمركية على يد أستاذ للآداب، وكان الغرض من إنشائها مكافحة الدعاوة الألمانية في مقاطعتي شلزوج وهلشتين. ونهج آخرون نهجه، وفي عام ١٨٦٤ نشبت الحرب بين ألمانيا والدنمرك، وحلت بالأخيرة الهزيمة، فكان رد الدنمركيين على خذلانهم هو إنشاء مدارس عليا أكثر. وماوافت سنة ١٨٧٢ حتى كان ببلادهم أربع وخمسون مدرسة من هذا النوع. ويبلغ عددها اليوم سبعاً وخمسين.

وجميع هذه المدارس تقريباً داخلية، وتنقسم السنة الدراسية فيها إلى فصلين: فصل الصيف وعدته ثلاثة أشهر، ويخصص غالباً للنساء، وفصل الشتاء ويستغرق خمسة أشهر، ويخصص عادة للرجال.

وهذه المدارس منشآت خاصة يملكها إما ناظر المدرسة، أو عدد من الأشخاص يؤلفون فيما بينهم شركة. وتمنحها الحكومة إعانات مالية لمساعدتها على مقابلة نفقاتها. وطلبتها أغلبهم فلاحون وملاك صغار، و يقصدها عدد قليل من العيال. وجميع الطلبة فوق الثامنة عشرة من العمر، إذ تصر هذه المدارس على ألا يلحق بها طلبة أصغر من هذه السن.

وربع طلبتها فقط من أحرزوا تعليماً أرقى من التعليم الأولي. أما بقيتهم

فممن قضوا السنين التي بين الرابعة عشرة والثامنة عشرة في فلاحة الأرض أو في غيرها من الأعمال. والالتحاق بهذه المدارس يرجع إلى اختيار الطلبة المحض، وليس هناك جوائز تمنح في شكل درجات علمية أو شهادات، وتكاليف المعيشة والتعليم فيها تبلغ نحو أربعة جنيهات في الشهر للنساء، وأكثر قليلاً من هذا للرجال، والطالب هو الذي يدفع نفقاته، غير أن الحكومة تقدم جوائز مالية تقرب قيمتها من نصف المصروفات الأشخاص الذين لا تمكنهم ظروفهم المالية من اللحاق بهذه المدارس دون مساعدة كهذه. ومع أن نفقات التعليم كلها تقع في أغلب الحالات على عاتق الطالب ويقع نصفها على عاتقه فيما بقي منها، فإنه يقدر أن نحو ٣٠٪ من طوائف المزارعين قد التحقوا هذه المدارس، وهو أمر يثير الدهشة حقاً، ذلك أن الطلبة يدفعون مالاً كسبوه بالكدح وعرق الجبين، مقابل إحراز شيء قد يبدو ظاهره عديم القيمة في نظر عمال فلاحين. ومع أن جميع الطلبة تقريباً من الطبقات العاملة، ويظلون يعملون في الأرض بعد تخرجهم منها، فإن منهاج المدرسة العليا لا يحوى تعليماً مهنياً. بل إن الموضوعين الرئيسيين في برنامجها هما الأدب والتاريخ، ويضاف إليهما الإنشاء باللغة الدنمركية والرياضيات ومبادئ العلوم والرياضة البدنية، والخياطة (للسيدات)، ولكن المنهج في مدرسية أسكوف العليا أطول وأرقى من مناهج المدارس الأخرى.

وإني أرى بعين الخيال إحدى هذه المدارس التي تقع على مسيرة يومين من إنجلترا، فأتصور طريقة تحفه الخمائل الخضراء يوصل إلى بناء كبير

كأنه مزرعة في الريف– وهو البناء الذي يضم إحدى هذه الكليات الداخلية للرجال والنساء العاديين، وليس فيه شيء يبدو غريباً في بلادنا اللهم وجود هذا البناء نفسه، غير أن هناك أشياء قليلة تلفت النظر. فعلى الجدران تعلَّق عادة صور من ريشة كبار الفنانين الدنمركيين، وهناك قاعة فسيحة للترتيل الجماعي (وتحوي كتب الأغاني قطعاً من الشعر الخالد القديم والحديث، ومن بينها ترجمة لمنظومة تنسن. "رنمي أيتها الأجراس، وارفعي دقاتك إلى السماء") ويثير التفاتك أيضاً خلو جو المدرسة من روح الإلزام والامتحانات والشهادات، فالطلبة يدرسون فيها لأنهم يرغبون في ارتشاف مناهل العلم، لا ليجمعوا "بطاقات عفش" مدرسية. وفي هذه الصورة حال إحدى المدارس الشعبية العليا.

فهي قوة لا مثيل لها في بريطانيا. إن لدينا عدة كليات داخلية لتعليم الكبار مثل كليات **Faircrot, New Battle, Coleg Harlech** بالقرب من برمنجهام و**Avoncroft** القريبة من **Bromsgrove** (وهي كلية خاصة بالعمال الزراعيين) و**Hillcroft** في بلدة **Surbiton** وغيرها من الكليات، ولكن عدد هذه الكليات لا يتجاوز التسع في بلاد يربى عامرها على أربعة وأربعين مليوناً ونصف مليون؛ على حين أن في الدنمرك، وعدد سكانها حوالي ثلاثة ملايين ونصف مليون، سبعاً وخمسين. أضف إلى ذلك أن طلاب كلياتنا ينتمون إلى الطبقات المثقفة ودراساتها شبيهة بمناهج جمعية تعليم العيال، ومن ثم فإنها رغم ما تسديه من خير كبير لا تستطيع أن تحل مشكلة

تعليم جماهير الأمة ولدينا فصول جمعية العمال، ولكن عدد التلاميذ الذين يدرسون فيها لا يزيد على ٦٠٠٠٠ في بلاد يبلغ سكانها قدر سكان الدنمرك ثلاث عشرة مرة. وهم يتلقون دراساتهم في فصوله مسائية يترددون عليها أربعاً وعشرين مرة في العام، على حين أن عدد الطلاب الذين يدرسون دراسة مطردة في المدارس الدنمركية فترة تتراوح بين ثلاثة أشهر وخمسة بلغ ٥٨٠٢ طالب[٤]، ذلك أن تعليم الكبار قد تغلغل في الأمة الدنمركية على بكرة أبيها، أما في هذه البلاد فلم يصل أثرها إلا إلى الأفراد وجماعات صغيرة العدد.

ويرجع نجاح هذا النظام التعليمي القومي إلى عوامل ثلاثة الأول أن هذه المدارس مقصورة على الطلبة الكبار، والثاني أنها داخلية والثالث أنها في صميمها قوة روحية. والآن فلنلق نظرة عليها واحدة بعد واحدة.

إن المدرسة العليا الشعبية مدرسة خاصة بالكبار، ولم يحاول الدنمركيون قط أن يحلوا مشكلة التعليم القومي برفع السن المدرسية، إذ يغادر سوادهم المدارس في الرابعة عشرة، ثم يواصلون تعليمهم في المدارس الشعبية العليا بعد سن الثامنة عشرة. وقد أبى غرو نتفج أن يسمح لأحد باللحاق بمدارسه قبل تلك السن، ولم يبن قراره هذا على مجرد مبادى نظرية، ولكنه وصل إليه بعد تجارب وأخطاء، فإنه لما شرع في تأسيس المدارس

[٤] هذه الأرقام خاصة بسنة ١٩٣٨–١٩٣٧ وكان عدد الطلاب ٢٩٠٤ والطالبات ٢٨٩٨، وقد تأصلت هذه الحركة في الممالك السكندناوية الأخرى، ففي السويد ٥٩ مدرسة وفي فنلندة ٥٢ وفي النرويج ٣٢.

الشعبية العليا، اختلف كولد وغرو نتفج باعثا الحركة فيما بينهما، فقد حبذ كولد سياسة تشبه السياسة التي يؤيدها تقرير هادو Hadow Report ورغب في أن يلحق بمدرسته التلاميذ الذين في سن الرابعة عشرة والخامسة عشرة، لأنهم على حد قوله، ما برحوا أطفالا يقبلون تعليم مدرسيهم طائعين خاضعين. ولكن غرو نتفج ظل متمسكاً برأيه بأنه يجب أن يكون عمرهم ثمانية عشر عاماً على الأقل، لأنهم قبل هذه السن لا يكونون قد بلغوا من النضوج ما يؤهلهم لأن يفهموا مشكلات الحياة. وقد جُربت كلتا الطريقتين، فحولت التجربة كولد إلى اعتناق آراء غرو نتفج، ذلك أن الصبية الأصغر سناً لم يظهروا الذكاء ولا الاهتمام اللذين أظهرهما الكبار "لقد كان أمامنا طلبة فوق الثامنة عشرة، ودونها، لنعلمهم، ومن ثم وجدت في الحال أننا نستطيع أن نفيد بعض الشيء أولئك الذين كانوا في سن الثامنة عشرة[٥]. أما الذين كانوا أقل من هذه السن فلم نفدهم شيئاً. ومن ذلك اليوم حددت سن الثامنة عشرة سناً دنيا لدخول المدرسة العليا، وليس من أهل الدنمرك من يروم تبديل هذه القاعدة، وقد كشف غرو نتفج بأن التعليم الثانوي للجميع وسيلة سهلة لإضاعة الوقت وتبديد المال. وفي ذلك يقول كولد:

"إن مرحلة الصبا ليست بالمرحلة التعليمية الصائبة. فإن كل من يريد الانتفاع بتعليمه ينبغي عليه أولاً أن يعيش برهة خارج جدران المدرسة، وأن يعرك الحياة ويتدبرها في شئون نفسه وفي شئون غيره، وبهذه الوسيلة وحدها

(٥) عبارة جاءت على لسان كولد، واقتبسها ديفر في كتابه: "Education For Life" ص ١٦٩

يغدو في مركز يعينه على فهم الكتب التي تصف الحياة"[٦].

"ولقد دلت التجارب على أن كمية المعارف التي يقضي الحدث في استيعابها من ثلاث سنين إلى خمس يمكن للبالغ المجد المقبل على التعليم، والذي اشتغل من قبل في حرفة عملية، أن يستوعبها في مدة تتراوح بين ثلاثة أشهر وخمسة"[٧].

وقد يبدو في هذا القول شيء من التفاؤل، غير أنه تفاؤل تؤيده النتائج التي أحرزها الطلبة في الفصول التكميلية، الذين كان تعليمهم الأول ضئيلاً تافهاً، والذين لم تكن لهم فرصة في المناجم والمصانع ليألفوا فيها الأعمال الذهنية، والذين يأتون إلى حجر الدراسة بأبدان قد أضناها الكدح اليدوى طوال اليوم الطويل، ولكنهم يأتون معهم أيضاً بشيء لا يستطيع تلميذ المدرسة أن يأتي به، وهو ذهن نامٍ نمواً كاملاً، وتقدير لقيمة التعليم ومعناه، وذلك الاختبار العملي للحياة الذي يغدو التاريخ والأدب والفلسفة بدونه أطيافاً لا حياة فيها. إن هذه الموضوعات تماثل أشباح أرض السيمريين[٨] تحتاج إلى أن تذوق الدم قبل أن تحادثنا.

وتؤيد تجربة إنجليزية حديثة هذه النظرية نفسها. فإن جامعة أكسفورد

---

(٦) الكتاب السالف الذكر ص٧٩.

(7) Begtrup. The Folk High Schools of Denmark,p.132.

(٨) نسبة إلى **Ciminierii**، وهو اسم قبيلة خرافية يقال إنها كانت تعيش في ظلام دامس، وقد جاء ذكرها في ملحمة الأوديسية لهوميروس (المترجم).

تعني أحياناً الطلاب الذين فوق الثالثة والعشرين، والذين واظبوا على حضور دراسة خارجية تكميلية مدة ثلاثة أعوام، من امتحان الدخول للجامعة، وتقبلهم ضمن طلبتها الكبار إذا صادقت الهيئات المختصة على ما يقدمونه من شهادات تبين ما حصلوه.

فكأنها بذلك ترى دراسة ثلاث سنين (تتألف كل سنة منها من أربعة وعشرين اجتماعاً، زمن كل اجتماع ساعتان) تعدل السنوات التي يقضيها الطلاب عادة في المدارس الثانوية. وإلحاق طلاب ذوى إعداد محدود كهذا بجامعة هو تجربة تنطوي على مجازفة أعظم بكثير من الحاق تلاميذ غادروا المدرسة في سن الرابعة عشرة مدارس الشعب العليا. ومع ذلك فإن هذا النظام يسير سيراً مرضياً. فإن بعض هؤلاء الطلاب على الأقل ينالون مرتبة الشرف الأولى أو الثانية في الامتحانات الجامعية، رغم أن تعليمهم قبل الجامعي لا يمكن موازنته بتعليم الطالب العادي.

والمظهر الثاني لمدارس الشعب العليا الدنمركية هو أنها معاهل داخلية. فإن تعليم الكبار في إنجلترا هو تعليم تكميلي، يخطف فيه الرجل أو المرأة اللذان يكونان قد تحملا عبء يوم من العمل الجثماني أو الكتابي ساعة أو ساعتين تخصصاتها للتعلم. أما الدنمركى فيطرح جانباً عملية كسب الرزق، ويعيش ثلاثة أشهر أو خمسة في جو مغمور بأكمله بالتعليم. فيُنقش العلم في سويداء قلبه، ويستقر استقراراً مكيناً في ذهنه. فالمدرسة الدنمركية تشبه مدرسة صيفية من مدارسنا، تستغرق الدراسة فيها شهوراً بدلاً من أسابيع، وفها يكون المعلم على

اتصال مستمر بطلته، فيعرف حاجاتهم وكفاياتهم، ويستطيع أن يوائم بينه وبينهم، ويغدو شخصية حية وأثراً فعالاً أكثر منه صوتاً يحاضرهم.

ولهذه المدارس ميزة أخرى ترجع إلى نظامها الداخلي، وإلى أن أكثر ما يقوم خارج المدن. وازن بين البيئة الكئيبة المقبضة التي تكتنف كثيراً من فصول جمعية العمال المسائية، والغرف العارية التي تتخذ في المساء فصولاً في مدرسة أو معهد أو قاعة جمعية تعاونية تقع في شارع مكتظ في مدينة كبيرة – وازن بين هذه وبين الأبنية البهجة التي تتألف منها مدرسة عليا دنمركية، وحدائقها وصورها، وموسيقاها، وحياتها الجماعية المشتركة. في هذه كل ألوان الجاذبية الخارجية التي تحببها إلى القلوب، أما تلك فمحرومة من هذا كله – إن النجاح الذي تظفر به جمعية العمال في هذه الظروف غير المواتية ليرفع من شأنها، ولكن ذلك أن يحول بيننا وبين الجهر بأن محيط تلك الفصول ليس بالمكان الذي يلائم تحصيل المعرفة، أو ينمي ملكة الخيال، أو يرق الأهداف ويسمو بالغايات. وفي ذلك يقول أفلاطون:

"دعوا شبيبتنا تعيش في أرض صحية، بين المناظر الجميلة والأصوات الرخيمة، وتكتسب الصلاح من كل جانب، ويفتن أعينها جمال روائع الفن ويتساب إلى الأعين والآذان كما ينساب النسيم العليل حاملاً الصحة من عالم صحي، يقود النفس، وهي غير واعية، إلى التشبه بجمال العقل والرغبة في التحلى به"[٩].

---

[٩] كتاب "الجمهورية" لأفلاطون ص٤٠١.

إن التعليم جو وبيئة، كما هو تحصيل وتثقيف، وليس جميع قطع متفرقة من المعارف والفضائل، وإنما هو تكوين نظرة واتجاه نحو الحياة – من غير وعي إلى حد كبير. وتلك حقيقة لما يدركها بعد القائمون على تعليم الكبار في بريطانيا.

وهنالك اختلاف آخر بيننا وبين الدنمركيين، فالتعليم الدنمركى للكبار في صميمه تعليم اجتماعى. وهذا هو معنى إدخال الموسيقى في منهاج مدرسة الشعب الدنمركية. وفي ذلك يقول بجتروب: "لا يوجه الاهتمام في هذه المدارس إلى طريقة الغناء، لأن قيمة الغناء الحقيقية في قدرته على إيقاظ روح الألفة وتنمية شعور الصداقة" و"كل مدرسة عليا تعد بمثابة بيت من بعض الوجوه"[١٠] هذا هو أثر الحياة المشتركة. فالعيش سوياً وبالاحتكاك والمحادثات الشخصية يتعلم الطلاب بعضهم من البعض الآخر وجهات نظرهم وشخصياتهم.

إني لا أظن أننا نستطيع النجاح في ترقية تعلم الكبار مالم نجعله اجتماعياً بدرجة أكبر مما هو عليه اليوم. فالإنسان–حتى في أمور التعليم– ما برح حيواناً اجتماعياً. أنظر كيف تضيء عادة مشكاة التعليم بأسطع أضوائها في المجالس المشتركة حيث يلتئم عقد الناس لكي يستنيروا بنورها: فقديماً كان

---

(10) Begtrup: The Folk High Schools of Denmark. p. 138.

سقراط يتخذ مكانه في السوق والجمنازيوم[١١]. وكانت هناك مدارس الأكاديمية الكلاسيكية والليسيوم والاستووا[١٢]، ومتحف الإسكندرية. وفي العصور الوسطى قامت الجامعات التي انتهى تطورها بظهور الجامعة الداخلية التي اعترف العالم –أو اعترفت الأقطار الأنجلوسكسونية على الأقل– بأنها الشكل الأمثل للجامعة. فقد تعلينا هذه الأمثال شيئاً.

أجل لا ريب أن مصباح الحكمة يستطيع أن يشع أنواره في البيع المنعزلة، وحتى في قاعات المحاضرات المقبضة، ولكنه أن يسطع بنور وهاج لاغلبية الناس –هذا إذا كان يرسل ضوءاً إلى الخارج– مالم تغذه تلك الحياة الاجتماعية المشتركة التي تستقر في الجامعة الداخلية التي تعلم والتي تجعل التعليم في الوقت عينه جذاباً محبباً.

إن جاذبية التعليم وطلاوته لا تقلان أهمية من الوجهة العملية من صلاحيته. ذلك أن من أشق الأمور أن تغرى الناس بتحصيله، إلا إذا فُرض فرضاً علهم. وقد يبدو هذا القول بعيداً عن جادة الصدق، ولكن

---

[١١] مكان أو بناء عام حيث كان الشبان الإغريق في العصور القديمة يروضون أنفسهم على الجري والمصارعة، ويتخذون جانباً منه للحدث في الآداب والسياسة والأخلاق وما إلى ذلك من الموضوعات. (المترجم)

[١٢] Stoa هو رواق أو بناء مؤلف من مجموعة من العمد المسقوفة، كان الإغريق يتخذونه مكاناً لاجتماعاتهم أو أسواقهم. (المترجم)

هناك أموراً طيبة أخرى بجانب التعليم لا يقبل عليها الناس عن رضا واختيار. أجل قد تطلب أقلية من الناس العلم لذاته، ولكن معظم الناس يرغبون أن يوضع لهم الدواء في غلاف حلو المذاق. وحتى أشكال الثقافة الراقية لابد أن تجمَّل وتحلى.

فليست الدراسة أو الدرجة وحدها هي التي تجذب القوم إلى آكسفرد وكمبردج وريدنج وإكستر[١٣]، بل هي مباهجها وحياتها المشتركة. فالمدارس العليا الدنمركية جذابة لأنها داخلية، ولأن محال الإقامة فيها أماكن سارة بهيجة. فهي جامعتا أكسفرد وكمبردج الرجل الفقير، وهي ذات فتنة أكبر لطلابها، لأن منهجها واحة خصبة نادرة في حياة كلها كدح ومشقة وعزلة علمية نسبية. ومن هنا تجيء أهمية عنصر الإقامة. إني أشك في نجاح أي نظام اختيارى عام لتعليم الكبار يشعل الأمة كلها، إذا كان يعقل هذا العنصر، ذلك أن حضور المحاضرات بعد الانتهاء من كدح اليوم، وترك المرء غرفته الدنيئة المريحة للذهاب بانتظام أسبوعاً بعد أسبوع إلى غرفة أخرى غير مريحة أو جذابة في بناء تغلب عليه الكآبة، يتطلب جهداً لا يقوى عليه إلا من تملكتهم رغبة حقيقة في التعلم – ومعظم الناس لهم قدرة على التعلم تفوق ما لهم من رغبة فيه.

والمظهر الثالث من مظاهر المدارس الشعبية الدنمركية يضاهي

---

[١٣] إني لم أذكر غير جامعة ردنج وكاية إكستر من الجامعات والكليات الجامعية المستحدثة إلا لأنهما مثل المدارس الشعبية الدنمركية، معاهد داخلية إلى درجة كبيرة.

مظهرها السابقين أهمية. فتعليم الكبار في نظرنا هو في المحل الأول تعليم عقلي ورياضة للذهن وسياحة في أقطار جديدة من المعرفة. أما في نظر الدنمركيين فهو قوة خلقية روحية قبل كل شيء: وقوة تسمو بالعقل وتقوى الإرادة برؤية المثل العليا الكبرى. ولا يمكن فصل هذين الهدفين أحدهما عن الآخر. فمهما يكن التعليم عقلياً، فإنه يؤثر إلى درجة ما في نظرة الإنسان إلى الحياة، وعن طريقها يؤثر في الأخلاق والسلوك. فإن أفعال كل امرئ تتوقف إلى حد ما على ما يخبره ويراه من ألوان الحياة. كما أن المثل العليا لن تكون ذات فائدة جليلة ما لم تقم على العلم وتدعم بالمعرفة، ولكن الغلبة ستكون للعقل أو للروح، حسب الناحية التي نوجه دراستها إليها: أهي المعرفة أم العمل. فالنظام الدنمركي يعني بالروح والسلوك أكثر من عنايته بالذهن والثقيف. وقد قامت أصوله على تقوية هذا التقليد وتوجيه العناية إليه، أما في إنجلترا فقد بدأ تعليم الكبار بمحافحة الافتقار الذهني، وفتح كنوز المعرفة أمام طبقات كانت محرومة منها مقصاة عنها.

وقد أسست المدرسة الشعبية العليا الدنمركية لتحقيق هذا الهدف السياسي العملى، وهو تحصين الدنمرك ضد العدوان الألماني يغرس الثقافة الدنمركية الخالصة ودراسة أعمال الدنمركيين المجيدة والتطلع إلى المثل العليا الدنمركية. وقد اختفى الآن السبب الذي من أجله أنشئت هذه المدارس، ولكن تكوين نظرة الطالب وشخصيته عن طريق المثل العليا، ما انفك حياً قائماً. وليست المدرسة الشعبية كنيسة (ولو أن الكثيرين من معلميها كانوا طلاباً

لاهوتيين في الجامعة[١٤]، ولكنها تؤدي إلى طلبتها شيئًا من رسالة الكنيسة، وذلك بتوكيدها الدائم فلسفة الحياة الروحية التي تلائم حياة الرجل العادي وملكاته فطلبتها يتعلمون شيده أكثر من التاريخ والأدب وبعض مبادئ الرياضة وعلم الأحياء: ذلك أنهم يتعلمون وجهة نظر للحياة وطريقة لها. والإلهام الروحي هو دعامة هذه المدارس وقلبها النابض منذ نشأتها. ذلك أن كرستيان كولد، أن الإسكافي الذي عمل ما عمل لخلق المدرسة الشعبية العليا.

علم الشباب أن في قدرة المرء أن يكون قبل المقاصد، حتى ولو كان يحلب الأبقار أو يتنظف حظائرها. وتسخر من الرقي، الذي يعلن عن نفسه بالملابس الفاخرة والملاهي وألوان الملاذ الظاهرية. ولا ريب أن ثمة اختلافًا جوهريًا بين الديمقراطية العادية التي تهدف إلى بلوغ ثقافة في الأمور العادية، وبين ديمقراطية المدارس العليا التي تناضل في سبيل توحيد العادات الساذجة والحياة الاقتصادية البسيطة بثقافة حقة للعقل والقلب[١٥].

ولهذه الروح المثالية فوائدها العملية. فقد مكنت الدنمرك في غضون النصف الثاني من القرن التاسع عشر، رغم افتقارها إلى كثير من الميزات الاقتصادية، من أن تنتقل من كساد إلى رخاء وانتعاش. وغدت هذه البلاد رائدة ونموذجًا يحتذى في طرق الزراعة.

---

[١٤] في إحصاء حديث كان عدد معلمي المدارس الشعبية الحاصلين على درجات جامعية ٨٩ من ٢٥٣ معلمًا. ومن بين التسعة والثمانين كان ٥٣ منهم حائزين على درجات في علم اللاهوت.

[15] Begtrup: The Folk High Schools of Denmark. p. 102.

وإن تجدد أمة وبعثها لجدران بالدرس. ولهذا المثال أهمية خاصة الرجال التربية، لأن من المتفق عليه بوجه عام أن المدرسة الشعبية العليا كانت أداة من الأدوات الرئيسية في تقدم الدنمرك الاقتصادي. ومع ذلك فإنها بدت في أول الأمر عقيمة لا فائدة منها لمثل هذا الغرض. فلم تكن المدارس الشعبية كليات زراعية بأي معنى من المعاني، ولم تقدم مناهج دراسية مهنية، وكانت أهم المواد التي تدرس بها التاريخ والأدب. أليس غريبًا أن تؤدي دراسة هذين الموضوعين إلى تحسين طرق الفلاحة؟ وهو نقد من الطبيعي أن يوجه. وإن رغبتنا في توجيهه التفسير السبب الذي من أجله تخيب نتائج التربية والتعليم آمالنا في أكثر الأحوال. ذلك أننا نقدم المعرفة إلى تلاميذنا، ونعجب كيف أن البعض منهم يعزفون عنها، وأن كثيرين غيرهم لا يذلون سوى جهاد ضئيل للانتفاع بها. ويهود خطؤنا إلى أننا نقدم لهم حق الطعام، ولكننا لا نحفل بأمر الشهية التي بدونها لا يمكنهم استساغته وهضمه.

فتعليمنا كحضارتنا تشيع فيه روح من النفع المادي غير فطنة: روح تجعلنا نشعر بأنه يجدر بنا أن ندرس شيئًا، نافعًا، كعلم الاقتصاد وعلم الإدارة واللغات الحديثة، والحرف التقنية الخ. أجل ليس في وسع أحد أن يرتاب في عدم إمكاننا الاستغناء عن دراسة هذه الموضوعات، غير أنه يجب ألا يغرب عن بالنا أن الواجب الأول للتربية هو الإيحاء والإلهام وفهم قيم الأشياء، والقدرة على التميز في الحياة بين ما هو سام جليل، وما ليس كذلك. فهذه الحقيقة الصادقة التي كثيرًا ما غابت رؤيتها على الحكماء ذوي الألباب، كانت نصب أعين القائمين

بمشروع المدارس الشعبية العليا لم يكن هدفهما أن يلقنا طلبتها كيف يفلحون الأرض فلاحة جيدة، ولكنهما أرادا أن يثيرا فيهم رغبة قوية في ذلك. ولم تكن غايتهما تلقين المعارف، بل إيقاظ الذهن والشخوص إلى المثل العليا. وقد قال في ذلك ناظر مدرسة من هذه المدارس المؤلف هذا الكتاب: إنهم يأتون إلينا نيامًا، ولا فائدة ترجى من تعلم النائمين، فتحاول أن ننفذ إلى أعماقهم، فنوقظ أرواحهم، فلا تلبث الأمور أن تستقيم من نفسها.

"ليس المهم مقدار ما حصله الطلاب من المعارف، بل المهم هو إيقاظ أذهان الشبان وإثارة مشاعرهم. وقد ينسون جانب ما تعلموه، ولكنهم يغادرون المدرسة خلقًا آخرين، خلقًا تعلموا أن يسمعوا ويبصروا ويفكروا ويستخدموا ملكاتهم"[١٦].

وليس النائم وحده هو الذي توقظه تلك المدارس وتبعث فيه الحياة، بل إنها "أيقظت في الشبان والشابات حنينًا قويًا إلى المعرفة ورغبة شديدة في العمل، وقو خلق الطلبة وتركوا المدارس وقله اتسعت آفاق نظرتهم إلى الحياة. ولإشباع ذلك الحنين هرع الشبان الذين أخرجوا من المدارس الثورية العليا إلى مدارس الزراعة، ومن ثم خاضوا مجمعان الحياة ملؤهم شعور قوي بالزمالة، ورغبة في العمل في الأمة، وبذلك كسب الشباب بعض المؤهلات اللازمة لنجاح حركة التعاون[١٧].

---

[16] **Bet rug: The Folk High Schools of Denmark, p.38**

[١٧] الكتاب الألف الذكر صفحة ٤٨، ومدارس الزراعة معاهد التدريب الفني في الزراعة. أما المدارس العليا فتحاشى أي تعليم مهني.

ولهذا الغرض وجدت تلك المدارس أداة لها في تدريس التاريخ والأدب كما كان سكن وكارايل يتوقان إلى أن يعلما. فهي تعلم طلبتها روائع ما يسمو إليه العقل الإنساني، وما يبذله من مجهود لتحقيقها، لكي يعودوا إلى أعمالهم وفي وطأهم نموذج وإلهام.

ولكن هذا الأمر لاحول بينهم وبين التعليم الفني. ففي الدنمرك مدارس للزراعة والمستخرجات الألبان. وهذه المدارس يقصدها الكثير من التلاميذ، ولكن المدارس الشعبية نهضت أولًا وهيأت القوة الدافعة، فأثارت الرغبة في العلم وأوحت إلى الناس بطلبه، ثم قدمت بعد ذلك ألوان المعرفة ذاتها، وبذلك تجنب الدنماركيون العين الكبيرين من عيوب حضارتنا: عدم وجود الهدف وعدم وجود القوة الدافعة. فالعالم زاخر بضروب المؤسسات البديعة، من عصبة الأمم فما دونها، وهي مؤسسات عديمة الفائدة لأنها تنقصها الروح المالية والإمام المحرك لها. ذلك بأن المثل العليا تخلق الأدوات، ولكن الأدوات من غير مثل عليا تصدأ وتعطب.

ولقد أثرت المدارس الشعبية في الدنمرك من نواح ثلاث: ناحية الأفراد، والناحية الاقتصادية، والناحية السياسية. فأما من ناحية الأفراد فقد أيسرت حال عدد لا يحصى منهم، وأيقظت أذهانهم ووسعت مجال اهتمامهم، وعفت نظرتهم إلى الحياة. فكم من الإنجليز يمكن أن يقال عنهم:

"ولقد نشرت أمام عيونهم صحائف المعرفة الغنية الزاخرة.

وفتحت كنوزها بمكتشفات الزمان وغنائمه".

فلو أنهم ولدوا دنماركيين، لكانوا أسعد ما هم حظًا. ومع ذلك فإن هذه المدارس قدمت من المآثر للدنمرك ما هو أكثر كثيرة من تعليم أبنائها. لقد حولت الدنمرك كما رأينا من قطر يخيم عليه الكساد إلى أكثر المجتمعات الزراعية نجاحًا في أوربا، ونمت العقول وأوحت المثل العليا إلى النفوس. ومن ثم أخذ الناس يطالبون بالمعرفة، ويطبقونها على شؤون الحياة.. أضف إلى ذلك أنها مكنت من قيام النظام التعاوني الذي يستند عليه رخاء الدنمرك ورغد عيشها إلى أكبر مدى، على حين أخفقت الحركة التعاونية بين المزارعين البريطانيين. فقد خنقها سوء ظن الناس بجيرانهم، وأزهقت الأنانية أرواحها. فالمدرسة الشعبية الدانمركية ترياق هذه السموم. إن من السهل على أناس أن يثق بعضهم ببعض، حينها يعيشون ويعملون معه شهورا عدة تحت سقف واحد، ومن اليسير عليهم أن ينتزعوا من نفوسهم الريبية التي يخلقها الجهل، ويضحي الفرد عضوة في هيئة أكبر، وتنمو فيه روح تكبح جماح الأثرة، وتشجع الناس على أن يشعروا بأنهم أعضاء في جماعة واحدة، وهي لا تجعل التعاون ممكنا لحسب، بل تجعله أمرا طبيعية أيضًا وإلى جانب هذه النواحي من تعليم الأفراد وتحويل حياة البلاد الاقتصادية، كان للمدارس الشعبية تأثير عميق في شؤونها السياسية. وفقد كانت طبيعة الفلاحين الدنماركيين في مستهل القرن التاسع عشر طبقة ذليلة مبيضة الجناح، وكانت تقضي حياتها في تسليم عابس، معتمدة في عيشها على ملاك الأرض وموظفي الحكومة.. ولكن هذه الطبقة المبيضة الجناح تحولت في خلال قرن من الزمان إلى طبقة وسطي ميسورًا الحال

تقبض الآن على زمام الزعامة سياسيًا واجتماعيًا في الأمة الدنماركية [١٨].
وغدت هذه الطبقة الجديدة خلال القرن المنصرم تمثل حزب التقدم والرقي في البلاد. ويبدو هذا الأمر غريبا في نظرنا، نحن الذين نتوقع أن تكون الجماعات الزراعية محافظة النزعة في السياسة، ولا ننتظر أن تجدها منحازة إلى أحزاب اليسار.

ونرى أثر هذه المدارس في ربط طبقات الشعب بعضها ببعض عن طريق حياة جماعية مشتركة، فهي تنمي في نفوس أبناء الأمة روحا من المساواة الاجتماعية، وتمنحهم إلماما ومثلا إنسانية رفيعة، فيؤدي هذا إلى تطور اجتماعي لا يقوم على نضال اقتصادي بين الطبقات تثيره الأطماع المادية، وما يعقبه من شرور القسوة ونكيه الجدب الروحي؛ بل يصبح هذا التطور حركة مقصودة تهدف إلى حياة للأمة أسمى وأنفع. فالمدرسة الشعبية لم توح بنظام جديد فحسب، بل إنها نفخت فيه روحا. فهي لذلك تقدم للعالم دروس وعبرة لا نرى ضرورة إلى توكيدها والإطناب فيها.

لقد أفلحت المدارس الشعبية حقا في مهمة تعليم الأمة، فهل في مقدورنا أن نستخدم طرقها في حل مشكلتنا؟ وهل من الممكن إنشاء شي على غرارها في هذه البلاد؟ ليس ثمة مشقة في تعلم بعض الدروس من مظهرين من مظاهرها: فنحن أيضًا في وسعنا أن نؤسس تعليمنا القومي

---

[١٨] كتاب بحروب الآنف الذكر صفيحة ٣٢. هذا وقد كان في سنة ١٩٠١، ٣٠٪ أعضاء البرلمان الدنماركي ممن تخرجوا من المدارس الشعبية العليا.

على تعليم الكبار، لا على تعليم المراهقين، ونحن أيضًا نستطيع أن يجعله قوة روحية، قوة موقظة ملهمة، وليس في ظروفنا ما جعل تحقيق هذه الأهداف متعذرة، أما الصهوبة فتنشأ من المظهر الثالث وهو نظام المدارس القاضي بإقامة طلابها فيها وهو مظهر عظيم الأمية من مظاهر المدرسة الشعبية الدنماركية (ولو أن مدرستي كوبنهاجن وإزبجرج غير داخليتين). فهل من الممكن إنشاء كليات داخلية لتعليم الكبار على نطاق كبير في بريطانيا؟

إن الأحوال هنا تختلف جد الاختلاف عنها في الدنمرك. فالدنمرك قطر زراعي إلى حد كبير، أما إنجلترا فهي بلد صناعي، ومن السهل على مزارع أو فلاح عامل أن يترك عمله خلال الموسم الذي يقل فيه العمل في الشتاء، ولكن ليس من السهل على كاتب أو صانع أن يهجر عمله خمسة أشهر في السنة، وبذلك يعرض نفسه الآن يفقد وظيفته نهائيًا. وحتى في الدنمرك لم تخطه المدارس الشعبية سوى خطوات ضئيلة في المدن، فليس بين طلاها غير ١٠% برز من أهلها. وليس الحضري أكثر ارتباطًا من الريفي بعمله فسب، بل إنه يجد على مقربة من داره مسرات رخيصة لا تقتضي أية تضحية من جانبه، ويستطيع الاستمتاع بها دون بذل مجهود عقلي، وهي مسرات تنافس المدارس الشعبية في إقباله عليها. ولكن التعليم يتطلب تضحية وجهدة، وأولئك الذين يطلبونه يجب عليهم أن يعطوا كي يأخذوا، وسيأخذون بنسبة ما يعطون، فهل يمكن إنشاء شيء مضاه

للمدارس الشعبية الدنماركية في هذه البلاد الزاخرة بالمدن، وإنشاؤه على نطاق يكن لأن يؤثر تأثيرًا جدًا في الحياة القومية؟

إن التجارب وحدها هي الكفيلة بالإجابة عن هذا السؤال. غير أن من الخطل أن يحل في نفوسنا القنوط. إن في بريطانيا طبقات تستطيع أن تقصد كلية داخلية دون أن تجد نفسها معطلة عن العمل عقب مغادرتها مقاعد الدراسة فيها، من هؤلاء خدم المنازل (وما هو جدير بالذكر أن أول طالبة دانمركية في مدرسة ش عبية قابلتها كانت تشتغل خادمة في إنجلترا، ثم رجعت إلى الدنمرك لتقضي فترة دراسية بإحدى هذه المدارس قبل أن تعود إلى عملها). وتستطيع حكومتنا وبلدياتنا إذا شاءت أن تضع نظامًا تمنح بمقتضاه موظفيها وعمالها إجازات دراسية، وفي الدنمرك، كما في بريطانيا، مزارعون وملاك أرض صغار وفلاحون أجراء. وقد يقال إن شدة البرد في فصل الشتاء في الجهات الشمالية من إنجلترا تقلل الأعمال الزراعية خلال ذلك الفصل، وتيسر أمر تركها خمسة أشهر في السنة، ولكن أعمال الفلاحة لا تنقطع أثناء الموسم البارد في الدنمرك. فهي بلد ينتج الألبان والبيض واللحوم، والأبقار لا تحلب نفسها، ولا يهجع الدجاج والخنازير خلال شهور الشتاء. فالصعوبات التي تعترض سبيلنا قائمة أيضًا في الدنمرك. غير أن القوم هناك يتغلبون عليها لأنهم يرومون التغلب عليها.

وأنعم النظر أيضًا في نقطة أخرى: لما أدخلت الخدمة العسكرية الإلزامية في بلادنا قبيل الحرب، اضطر رجال كثيرون إلى ترك أعمالهم كي

يؤدوا هذه الخدمة. فالتضحية التي يمكن بذلها من أجل الأعمال الحربية، يمكن أيضًا أن يبذل مثلها في سبيل أغراض أخرى إذا ما اعتقدنا أن التعليم لا يقل شأنا عن الاستعداد للحرب. أما إذا كنا لا نؤمن بهذه العقيدة، فأكبر الظن أننا لا نبذل تضحية ما. ولكن الظروف، بل يجب أن نوجهه إلى أنفسنا نحن. فمن أين لنا هذه القوة الدافعة؟

إننا لا نستطيع في بريطانيا أن تعتمد على الوازع الذي أوجد المدارس الشعبية العليا في الدنمرك، فالحق أنه لغز من الغاز التاريخ. إن هذا العمل التربوي العظيم الجليل القيمة لم ينشأ نتيجة حب للتعليم بمجرد من الغرض، وإنما قام نتيجة لرغبة الدنماركيين في مقاومة تحويل شلزوج إلى مقاطعة ألمانية، والاحتفاظ باللسان والثقافة الدنماركيين حيين فيها في أوائل العقد الخامس من القرن التاسع عشر ولم تنبت القومية قط نبدأ أنبل ولا أطيب من هذه التجربة المباركة. وبارتقاء المدارس الشعبية العليا ونضوجها، خرجت عن نطاق الحوائج المباشرة التي خلقتها، وطرحت عنها أحداث الزمان والمكان، فتحولت من معاهد دعوة إلى معاهد تربية، وتبدلت غريزة السيطرة بالنزعة إلى الارتقاء الذاتي، ولم تنجب هذه المدارس دنماركيين فحسب، بل أنجبت رجالًا. وقد بدأت بتعليم التاريخ والأدب القوميين، ثم خطت إلى الأمام فصارت تدرس أيضًا تاريخ الجنس البشري الأوسع نطاقًا. ولا يؤمها طلبتها بغية المحافظة على الثقافة الدنماركية، بل يؤمونها لكي يتربوا ويتعلموا. وقد رسخت أصولها في الحياة القومية، حتى أنحى

الدنماركيون في الطبقات التي أنشئت المدارس من أجل تثقيفها يتطلعون إلى الى منهاج المدرسة العليا كما يتطلع المسلم إلى تأدية فريضة الحج– فيرون هذا العمل واجبًا من واجبات الحياة السوية.

فعلينا أن نخلق تقليًدا كهذا، ولسنا بقادرين أن نجد في القومية إلهامًا دافع، بل ينبغي أن يكون الوازع لنا شيئًا غير ذلك، وقد يجدر بنا أن نتخذ شعارة لنا قول ماركس أوريليوس: رينادي الشاعر، يا مدينة سكر بس[١٩] العزيزة. أفلا يستطيع أن يقول: بمدينة الله العزيزة. فإن كانت الحية الوطنية والرغبة في الإبقاء على تقاليد الأمة وأخلاقها قد استطاعتنا أن تبعثا مهمة في النفوس وعزيمة في القلوب خلقت هاته المدارس، أفليس ثمت دوافع أخرى– أقوى من هذين الدافعين– تنهض العزائم وتلهم النفوس؟ إن علينا أن نتشي في إنجلترا مجتمعًا يستطيع كل فرد من أفراده أن ينتفع إلى أقصى حد في نطاق ملكاته من بدنه وخلقه وعقله. فهذا مثل أعلى لا يقل قدرة على الإيحاء وحفز النفوس عن الرغبة في مقاومة التغلغل الألماني.

قال كولد: "في مدرسة ريدنج يعملون من أجل غلبة الثقافة الدنماركية على الثقافة الألمانية، وحينما يعقد النصر لواءه للثقافة الأولى، سيكون عمل تلك المدرسة قد كمل. وفي هندهلم يعملون في سبيل حقوق الفلاحين، وعندما يتم للفلاحين الفوز، لن تكون ثمة فائدة من مدرسة

---

[١٩] **Cecrops** دو المؤسس الخرافي لمدينة أثينا، وأول ملوكها. ويقال إنه على مقاطعة أنكيا التي عاصمتها أثينا فنون الحضارة. (المترجم)

هندهم العليا. أما في مدرستي فإننا نعلم من أجل الحياة مكافحين الموت، ويجب أن يستمر هذا العمل آبد الدهر"[٢٠].

ونستطيع أن توسع نطاق تعليم الكبار بوسائل متنوعة. فقد نؤسس الكليات بالأموال الخاصة ونهبها أوقافًا، كما هو الحال في كليات كولج هارلش، ونيوباتل، وودبروك. غير أنه لا يمكن أن يتم هذا إلا في نطاق محدود، وستنقص الاتجاهات السياسية والآثار المالية للحرب عدد المتبرعين من الأسخياء. وقد ينمو تعليم الكبار بمجهود الطبقات الدنيا، بدلًا من استحداثه على يد الطبقات العليا، كما حدث في إنشاء المعاهد النسوية وأندية النساء التي بدأت أولًا بأهداف مخالفة جد المخالفة لأهدافها اليوم، ثم أخذت تتحول إلى أداة للتعليم غير الرسمي، وقد ترتقي فيما بعد إلى كليات داخلية تسير على النمط الدنماركي، وقد تصحو الدولة ومراقبات التعليم المحلية فتدرك أن تعليمنا القومي إذا لم يشمل تعليم الكبار، يبقى ناقصًا عديم الأثر إلى حد كبير، فتشمر تلك الهيئات عن ساعد الجد للنهوض به[٢١] ولا يمكن عمل شيء بطريقة مرتبة محكمة واسعة النطاق مالم تتفتح عيونها لرؤية فرصها و فهم و اجبها، وقد كانت مشغولة في

---

[20] **Davies: Education for Life**.

[٢١] "مع أن من الخير أن تتجه أفكار رجال التربية إلى تحسين تعليم الأطفال، فإن حصر الاهتمام في هذا الأمر ليس من الأشياء المرغوب فيها. وما لم يوجد برنامج متعدد الأجزاء مترابط الموضوعات التعليم الكبار فإن البرنامج التعليمي العام سيستمر عديم الأثر إلى درجة كبيرة من كتاب **Adult Education, 1938** صفحه ١٢٦.

الماضي بسد حاجات أولية، مثل وضع نظم للتعليم الابتدائي، والتعليم بعد الابتدائي، والتحسينات التي أشار بإدخالها تقريرا هادو واسبنس. والمفروض أنه سينفذ بعد ذلك تعليمه تكميلي إجباري للجميع، هذا التعليم الذي طال انتظاره واشتدت حاجتنا إليه. وسيبرز هذا الإصلاح تعليم الكبار إلى مقدمة الأمور العاجلة التي ينبغي الالتفات إليها، مما يسهل بدرجة أعظم أمر تحقيقه. وذلك لأنك إذا أبقيت الناس على اتصال بالتعليم حتى سن الثامنة عشرة، كانوا أكثر رغبة في مواصلته فيما بعد، وسيجدون ذلك أقل مشقة على نفوسهم.

فالمدارس الشعبية العليا تعاني المشاق لأن جميع طلبتها بارحوا المدرسة في سن الرابعة عشرة، ثم واصلوا دراستهم بعد انقطاعهم عنها أربعة أعوام أو أكثر، ولكن التعليم التكميلي إلى سن الثامنة عشرة سيتي في الأفراد عادة الاطلاع على الكتب واستيعاب محتوياتها، فلن يل الطالب نفسه في مدرسة للكبار جالسة بين أدوات كاد يمحي النسيان معالمها من ذهنه. وهذه الخطوة يصبح تعليم الكبار في نظمنا المقبلة في المكانة الأولى من الاعتبار، ثم تتيح الظروف الاقتصادية فرصة نادرة لتطوره وارتقائه وفق نظام داخلى، ذلك أنه لن تكون هناك حاجة إلى بناء كليات، إذ ستخلو في طول البلاد وعرضها بيوت الأغنياء الفسيحة، وستعرض بأتفه الأثمان، فلماذا لا تشرع كل مراقبة تعليم محلية في إعداد هذه المعاهد؟ إنها غير مضطرة إلى أن تسير بالضبط وفي مناهج المدارس الشعبية العليا الدنمركية

إذا رأت ذلك أمرًا غير عملي. فقد تستخدم هذه المعاهد في فترات آخر الأسبوع، أو تستخدمها عدة أسابيع الأغراض الدراسة والتعليم، أو لعقد مؤتمرات، أو لغيرها من الشؤون التعليمية. فمن نبتة صغيرة قد تنمو وتزهر شجرة باسقة تؤتي أكلًا طيبة.

الفصل الرابع

الدراسات الثقافية في تعليم الكبار

التعليم، ولكن أي نوع من أنواع التعليم؟

لعل الرد على هذا السؤال كان في عصر المناهج المحدودة أيسر منه في أيامنا الحاضرة، التي يحتل الفن، والرقص الجماعي، والترتيل، والتمثيل، والأشغال اليدوية، وعلم الصحة، وعلوم أخرى كثيرة، مكانها جنبًا إلى جنب مع المواد الأقدم منها عهدًا. فالتعليم يشبه مطعمًا تعود قبلًا أن يقدم ألوانًا قليلة عتيقة الطراز، أما الآن فإن ثبت صنوف طعامه يتألف من صفحات عدة، وهنالك مزايا كبرى لهذا التوسع: منها اتساع مجال التعليم، والشعور بأنه يشمل جميع مناحي الحياة، وهما أمران يعودان بثار طيبة. ولكن هنالك ضررًا ينجم عنه. فإن قائمة المأكولات في مطاعم التعليم هذه لا تقم أصنافًا أصنافًا. فالحساء والسمك وأنواع اللحوم وألوان الحلوى والفواكه مخلوطة بعضها بعض من غير ترتيب. والطالب ينتقي، ولكن لا يوجد أمامه شيء يهديه، أو يوحى إليه بأن الموضوعات التعليم قيمًا ونظامًا، كما الألوان الطعام، وذلك خطأ من غير شك، ولكن لعلنا لم نتخلص بعد من آثار القحط الذهنى الواسع النطاق، وجذب العقول، ولعلهما علة نهمنا العلمى وعدم العناية باختيار صنوف غذائنا الذهنى. ولعلهما أيضًا الحجة التي يبرر بها هذا النهم وذلك الاضطراب. ولكن بعد أن حلت سنو الرخاء للجميع، يجدر بنا أن نتساءل: ألم يحن الوقت بعد

الأن يصبح تعليم الكبار أكثر نظامًا وترتيبًا مما هو عليه الآن؟

فإذا كان الأمر كذلك فأي طريق نسلك؟ وعلى أي أسس يجب أن يقوم هذا التعليم؟

إن التعليم إذا نظر إليه في مظاهره الكثيرة يبدو أنه يتألف من عدد لا حصر له من الموضوعات والفصول وطرق التدريس والمقاييس العلمية والامتحانات: أشياء لا عدة لها، ولا يستطاع أن يميز منها شيء بالذات. وهذا سبب من الأسباب التي يترتب عليها إضاعة كثير من الجهود. ذلك أننا نلج تيه التعليم وقلوبنا عامرة بالآمال الكبار دون أن يكون لنا غرض واضح. وكلا تغلغلنا في طرقه ومنعطفاته، فقدنا كل شعور باتجاهنا فيه، حتى تنتهي بسلوك سبيلنا الخاص، ونصر على اتباعه إصرارًا أعمى، نتيجة خطأ لا نستطيع استخلاص أنفسنا منه، وبعد أن نكون قد قضينا أمدًا طويلًا لا نعني خلاله بالبحث عن علامة تهدى خطواتنا سواء السبيل. ولربما كان وصف التعليم على هذا النحو وصفًا غير عادل، بيد أن سواء الناس الذين علموا أو تعلموا يدركون ما أقصد بتشبيهي إياه بتيه ليس فيه علامة هادية. غير أنه توجد فعلًا علامات في هذا التيه: منها الفكرة القديمة عن التربية الحرة.

ما هي التربية الحرة؟

أكبر الظن أن معظم الناس سوف يجيبون بأنها، دراسة موضوعات التاريخ والأدب واللغات والرياضيات البحتة والعلوم.

أما ما كان من الموضوعات كمسك الدفاتر، وإدارة الأعمال، واللغة

الفرنسية التجارية، وعلم المحاسبة، والطهى، والاختزال فليست من التربية الحرة في شيء، بل هي مواد فنية أو مهنية، لا مواد حرة.

وهذا الجواب صحيح طبقًا لما تواضع عليه الناس. ولكن لماذا تعد بعض المواد تربية حرة، وبعضها الآخر غير حرة؟ الحق أ التربية الحرة في ذاتها اصطلاح غريب. فما الصلة بين الصفة "حرة" وبين التربية؟ ولماذا تعد "التربية الحرة" شيئًا جميلًا طيبًا؟

للإجابة عن هذا السؤال يجب أن نرجع بأبصارنا إلى البلد الذي كان أول من استعمل اصطلاح "التربية الحرة" فالكلمة "حرة" أو "خاصة برجل حر"، تأتي من عالم كان يقوم فيه نظام الاسترقاق، ولكنها عمرت بعد ذلك في عصور فقدت فيها معناها الحرفي، بعد أن بطل فيها الاستعباد. فيجب علينا كي تفهمها أن نتخيل أنفسنا نعيش في العالم الإغريق، حيث وجد فارق هائل بين الأحرار والعبيد. والتربية الحرة كان يقصد بها التربية التي تلائم المواطنين الأحرار.

وقد يبدو هذا التمييز بين الأحرار والعبيد عتيقًا باليًا في عالم ألغي فيه الاسترقاق. ومع أن الاسترقاق قد بطل، فإن المثل الأعلى لتربية الرجل الحر لم تبل جدتها. فقد نفذ الإغريق في هذا الأمر، كما نفذوا في كثير من الأمور، إلى جوهر الموضوع ولبه، وكشفوا عن فروق أساسية بين نوعي التعليم، ولو أننا فهمنا وتذكرنا من قبل هذه الفكرة الخاصة بتعليم الرجل الحر، لكانت آراونا في التربية أقل اضطرابًا وبلبلة، ولكنا قد سرنا قدمًا

دون انحراف نحو هدفنا. ذلك أن الإغريق لم يكونوا يعبأون بأمر العبيد: هؤلاء الذين منعتهم ظروفهم أن يكونوا رجالًا بمعنى الكلمة الكامل، وكانوا يعتقدون أن الرجل الحر، الرجل الحقيقي، الرجل الكامل، يجب أن يكون شيئًا أكثر من مجرد كاسب للعيش، بل ينبغي أن يكون ملمًا بشيء آخر إلى جانب إلمامه بالمعرفة اللازمة لكسب الرزق، وأن يحوز أيضًا التربية التي تعطيه فرصة لتنمية مواهبه الطبيعية وترقية ملكاته، حتى يتضح إنسانًا كاملًا.

نعم، إنهم رأوا في جلاء أن الناس طلاب رزق، ولكنهم رأوا أيضًا أنهم أعظم من ذلك أو يجب أن يكونوا شيئًا أعظم من ذلك فإن الرجل قد يكون طبيبًا أو محاميًا أو صاحب دكان، أو عاملًا أو كاتبًا، ولكنه إلى جانب ذلك إنسان. ورأوا أنه يجب أن تدرك التربية هذا الفرق، وأن تعين كل فرد على أن يغدو ما ينبغي أن يكونه الرجل إلى أقصى ما تسمح له به كفايته وقدرته. كان هذا معنى التربية الحرة في نظرهم، وكان هدفها إنجاب الرجال. وواضح أن هذا اللون من التربية تختلف عن التربية الفنية التي تمكننا من كسب عيشنا، ولكنها لا تجعل منا أناسًا كاملين.

ولكن ما هو الإنسان الكامل؟

إني أقتبس مرة ثانية من الإغريق إجابتي عن هذا السؤال. فقد كانوا يعتقدون أن للبشر أجسامًا وعقولًا وأخلاقًا . ولكل من هذه العناصر ندرة يسمونها "فضيلة" أو ما قد ندعوه نحن "امتيازًا".. ففضيلة الجسم أو

امتيازه هو الصحة واللياقة البدنية والقوة واليد الثابتة الحساسة، والبصر الجلي. وامتياز العقل هو أن يعرف ويفهم ويفكر، وأن تكون له فكرة عما هو العالم، وعما هو الإنسان، وعما يستطيع أن يكون، وعما صنع. وامتياز الخلق يتمثل في الفضائل الكبرى. فهذا الثالوث المؤلف من الجسم والعقل والخلق هو الإنسان، وهدف الإنسان إلى جانب كسبة الرزق هو أن يفيد إلى أبعد مدى من هذه العناصر الثلاثة، فيرقى عقله ويقوي جسمه ويسمو بخلقه إلى أقصى ما يستطيع. وعمل التربية الحرة– أي تربية الرجل الحر– أن تعينه على بلوغ هذه الغاية، لا لأن سلامة البدن ورقي العقل ونبالة الخلق تساعد على النجاح، أو لأنها تعين حتى على الظفر بالسعادة، بل لأنها أمور طيبة في ذاتها، ولأن الشيء الطيب له قيمته لمجرد أنه طيب فاضل. ومن ثم نصل إلى هذا التمييز البين الهام بين التربية الفنية التي تهدف إلى كسب العيش، أو جمع المال، أو حذق عمل، وبين تربية الرجل الحر التي ترمى إلى إنجاب إنسان هو أكمل وأسمى ما في الطوق إنجابه.

ولا يعني هذا أننا نزدري شأن التعليم الفني، فهو ضرورى لازم. فمن الواجب على كل امرىء أن يكسب عيشه، وأن يؤدي عمله. وهو لا يستطيع أن يفعل ذلك من غير تدريب ومران. وحاجة الناس إلى التعليم الفني أو المهني لا تقل عن حاجتهم إلى التعليم الحر، ولكن يجب ألا نخلط بينهما. فكلاهما هام، وكلاهما لازم، ولكنهما يختلفان أحدهما عن الآخر. ومع ذلك فإنهما يتدخلان معًا إلى درجة ما. خذ اللغة الفرنسية مثلًا: فقد يتعلمها شخص لكي

تسهل له السياحة في فرنسا، أو قد يتعلمها لأغراض تجارية، وتعلمها في هذه الحالة تعليم في فهذا الشخص من حيث هو إنسان ليس بأفضل مما كان قبل تعلمه إياها، لأنه يستطيع أن يطلب باللغة الفرنسية من ندل فرنسي إحضار ألوان الطعام التي تروقه، أو من محل تجارى فرنسي أن يرسل له البضائع التي يروم ابتياعها، ولكنه قد يدرس الفرنسية لكي نوسع معلوماته عن أفكار شعب عظيم وتاريخه وحضارته. فدراسته هذه اللغة في هذه الحالة تعليم حر. فهو، بوصفه إنساناً، أكمل مما كان وذلك نتيجة لهذه المعرفة. أو خذ مثلاً النجارة، فقد يتعلمها المرء لكسب العيش أو لصنع الأثاث أو القوارب أو ما ماثلها من الأشياء. فهي في هذه الحال تعليم فني ولكنه قد يتعلمها أيضاً ليكون له بصر أجلي، أو حاسة لمس أرهف، أو يد أبرع، وبالجملة أن يصير إنساناً أفضل. فالنجارة في هذه الحالة تعليم حر. أو خذ دراسة اللغة الإغريقية، فقد تُدرس لتكون منفذاً للوصول منه إلى حكمة الأدب الإغريقي وروائعه الفاتنة؛ عليها تربية حرة. ولكن قد لا يهم الطالب هذه الأمور، بل يفهم أنه يتعلمها ليحصل على درجة ممتازة في شهادة الدراسة، فهي إذن تربية فنية – إذا جاز لنا في هذه الحال أن نقول إنها تربية، وفي ذلك يقول أرسطاليس: "إن الذي يفرق بين تربية وتربية هو السبب الذي يحفز المرء إلى فعل شيء أو تعلمه. فإذا كان يدرسه من أجل ترقية نفسه، أو بغية إجادته وإتقانه، فدراسته تربية حرة"[١].

فهذا هو نوع التربية (ولكن دون أن نقلل من شأن الأنواع الأخرى)

[١] علم السياسة، الباب الثامن، الفصل الثاني.

الذي نحتاجه، وهو النوع الذي يقول بأنه ينبغي للناس أن يدرسوا "من أجل ترقية أنفسهم، أو بقصد الإجادة"، ليصيروا رجالاً بالمعنى الذي كان يفهمه الإغريق من هذه الكلمة، الا أن يبقوا مجرد رجال أعمال أو كيميائيين أو علماء طبيعة أو كتبة أو عمال مهرة أو عمال عاديين. فإذا كان الأمر كذلك كانت لنا علامة هادية خلال تيه التعليم، ومرشد لاختيار صنوف الطعام التي نهواها من ثبت الغذاء العلمي. بيد أنه مهما تكن الألوان التي ننتقيها لإشباع حوائجنا وأذواقنا، ينبغي أن يحتوى الغذاء على الفيتامينات الضرورية للصحة الموفورة، حيث نحصل على تلك التربية الحرة التي تنمي الناس أكمل نمو في نطاق مواهبهم الفردية جسماً وخلقاً وعقلاً.

وسأحاول هنا أن أبحث ناحية واحدة لا أكثر من نواحى التربية الحرة، و هي تثقيف العقل وتدريبه، (وليس معنى ذلك أنه يمكن عملياً فصلها عن الناحيتين الأخريين). وهنا نلج ميداناً فسيحاً واسع الأرجاء: هو ذلك البحر اللجب المترامى الأطراف من الموضوعات المتصلة والموضوعات غير المتصلة التي تملأ قوام المحاضرات في الجامعات، وأضابير مكتبات العالم. فهذا هو الغذاء الذي يخرجه الذهن والذي يتغذى هو به.

غير أن هذه العلوم المحيرة في تنوعها يمكن أن تقسم قسمين، هما: دراسة الكون العادي، ودراسة الإنسان بوصفه مخلوقاً حساساً مفكراً روحياً. فالقسم الأول يتألف من تلك العلوم التي تدرس الكون المادي وتحاول أن توضحه عن طريق علوم الفلك والطبيعة والكيمياء والنبات

وطبقات الأرض والجغرافية، وتلك التي تدرس الإنسان أيضاً من حيث هو ظاهرة طبيعية، عن طريق علمي التشريح والأحياء وما إليهما. والعلماء وحدهم هم القادرون على معالجة مشكلة تدريس هذه العلوم للرجل العادي، وهي مشكلة ليست بالهينة، ومع ذلك فإن من الميسور تدريس عناصر مختلف العلوم للناس العاديين؛ فإن علمي الأحياء والكيمياء يدرَّسان في مدارس الشعب العليا الدنمركية، ولكن الأفضل من هذا أن يفهم الطالب معنى العلوم وأهميتها في حياة الإنسان. ولعل خير طريقة تبلغ بها هذا الهدف أن تأتي بوصف تاريخى لتقدم العلوم، ونقص بعض الجوانب من سير عظاء رجال العلم، وشخصياتهم وأعمالهم.

وهذا يؤدي بنا إلى القسم الثاني العظيم من أقسام المعرفة، هذا القسم الذي هو جزء منها، والذي ندعوه عادة بالعلوم الإنسانية، لأن موضوع هذه العلوم هو الإنسان: الإنسان كما يُرى في نفسه، وفي طبيعته الواقعية كما يراها الأدب ويصورها: كائن له مشاعر ونزوات، وفضائل ورذائل، كائن يحكمه العقل أو تزيغه الأهواء، تلهمه المثل العليا أو تتنازعه الشهوات، يسير وفن خطة وحساب، أو تجرفه تيارات العواطف، يضحي بحياته حينا جريا وراء الذهب، وحينا من أجل فكرة، وهو آونه زان أثيم، وأخرى وطني متحمس، ومرة نراه شرهاً، وأخرى حالماً، يمثَّل في إيجستوس **Ægisthus** ويوديبوس **Edipus**)، وهملت، ومكبث، وفاوست، يُرى مرة مخلوقاً تسيطر عليه قوانين كون خارجى، وأخرى ما يراه علم الفلسفة:

كائناً خاضعاً لحدود الزمن والفضاء، ولقيود أصله وطبيعته ومصيره، ويرتبط بكائنات وقوى خارجة عنه، يكيف نفسه تبعاً لهذه العلاقات ويعدل تصرفه وفق تصوره لها –مخلوقاً ذا قدرات خلقية، أو سلالة من سلائل القردة، يقرر أخلاقه ومستقبله تبعاً لرغائبه، أو

عجلة بين ملايين كثيرة من العجلات غيرها تدور على غير هدى في آلة هائلة.

أو قد ينظر إلى الإنسان كما ينظر إليه التاريخ: كائن سياسي أو إجتماعي يخلق الدول ويقوضها، ويضع القوانين ويرفض الامتثال لها يعارض الدين بالسياسة، والحرية بالقانون، يوربط الفن بالسياسة، وقواعد الحكم بالحرية، والحياة العامة بالحياة الخاصة في كلٍّ متناسق منسجم، أو يغلِّب هذا على ذاك: كان مناضل مستعمر، يجمع المال وينفقه، ويعامل جاره معاملة الزميل، أو يتخذه أداة لإنتاج الثروة، مرة ملكي وأخرى برلماني وثالثة اشتراكي أو فوضوي، وحيناً بركليس وآخر أوغسطس، وآونة كرمول وأخرى روبسبيير. فنعرض على ناظري دارس الأدب والفلسفة والتاريخ جميع القوى والأفكار التي سيطرت على الإنسان سواء أكانت هذه القوى والأفكار شخصية أم دينية أم سياسية، كي يرى لماذا رفض هذا ورام ذاك، ولماذا فشل هذا ونجح ذاك، ويسأل ما هي الحرية والدين والحب العائلي والجشع الشخصي؟ وهو بالاختصار دراسة الإنسان. وبينما هو يستعرضها ويقابلها بالحاضر، يستطيع أن يرى إلى أبعد ما يستطيعة الإنسان، الأفكار التي

انحدرت إلى عصره، والعناصر الجديدة التي اختلطت بها، ويمكنه إلى درجة ما أن يستشف المستقبل، وأن يوجه، بفضل هذه المعرفة، مجرى الحياة ويشكل أوضاعها. وتخدم بلاده ويفيد بكل ما في وسعه من قواه ومقدرته.

إن مجرد تعريف التاريخ والأدب يثبت أنهما جزءان ضروريان من تربية كل إنسان. ومع ذلك فإنهما كتاب مغلق لسواد الأمة.

فما عليك إلا أن تذكر الشعر أمام الرجل العادي حتى يظن أن في عقلك خبالاً. فهو لا يعني شيئاً له، ولا يؤدي رسالة إليه. أما التاريخ فيبدو أقل بعداً عن الأدب عن أذنيه، ولكنه لن يعرف منه أكثر مما يتذكره بطريق الصدفة من أيام المدرسة الأولية.

فكيف يمكن إذن إثارة اهتمامه بهذين الموضوعين الضروريين؟ فإذا كان ينتمي إلى ذلك الضرب من الطلاب الذين يقصدون الفصول المسائية لجمعية تعليم العمال فليس ثمة مشقة في جذبه إلى دراستها. فالمشكلة في هذه الحالة تعد محلولة. غير أنك تجد صعوبة كبرى إذا كان مستواه الذهنى مختلف عن مستوى الطلاب السالفي الذكر، وهذا هو الصنف من الطلاب الذين يجب أن نتدبر أمرهم إذا كنا نروم أن نجعل من أمتنا أمة متعلمة، لا أمة لم ترضع سوى أقلية من أبنائها لبان العلم.

إن جولة خلال الأحياء الفقيرة في أية مدينة من مدننا، ونظرة إلى وجوه القاطنين بها تذكراننا بخرق معاملة كل امرئ على اعتبار أنه ينتمي إلى الطبقة المتعلمة، أو من أوتوا قسطاً من الذكاء.

وندرك سخف الافتراض بأن الطرق التي تنجح مع الفئة القليلة. تنجح بالضرورة مع الفئة الكثيرة. والحق أننا إن لم نجد أيضاً لهذه المعضلة حلا، يملأ اليأس نفوسنا. ولكننا نستطيع مرة ثانية أن نتعلم درساً من المدارس الشعبية العليا الدنمركية حيث يعلم التاريخ والأدب، لا على أنهما مجرد موضوعين داخلين في المنهج، بل على أنهما أساس للتربية، وقد جعلا فيها موضوعين مألوفين فاتنين اتلاك الطبقات بعينها التي يهمنا أمرها. ولكنهما يدرسان بطرق تختلف عن الطرق التي نتبعها في معاهدنا.

وازن بين المحاضرات التي تلقى وفق مناهج فصول العمال المسائية بإنجلترا والمحاضرات التي تلقى في مدرسة شعبية دنمركية[٢]، تر أن انتقاء موضوع المحاضرة –وليكن اسكندر الأكبر– وطريقة معالجته يدلان كلاهما على الفرق الذي يوجد بين هذين النوعين من المعاهد. فالمحاضر في المدرسة الشعبية يوازن بين قوة الاسكندر وعنفوانه، وبين نضوج قوى بلاد اليونان في عصره، ويظهر كيف أن الاسكندر، على خلاف القوط والهون، كان فاتحاً وممدِّنا معاً.

ويرجع الروح المثالية التي تشاهدها في مسلكه وسياسته إلى معلمه أرسطاطاليس، وينادى بأن المعلم الحق هو الذي يرقي العقل من غير أن يضعف الخلق. ثم يتلو بعد ذلك قصيدة دنمركية تصف مقابلة برهمي بهذا الملك خلال فتحه بلاد الهند، ويبحث في المؤثرات الشرقية التي أفسدت

(2) Monnet: L'École Supérieure Poprulaire en Denmark P. 31 f

اخلاق الاسكندر، ويختم محاضرته بهذا المغزى الجليل: وهو أن عظمة الرجال تقاس بنظرتهم إلى الخير ورغبتهم في تحقيقه. فمن الجلى أننا في المدرسة الشعبية الدنمركية نعيش في عالم غير الذي يسود فصول العمال الإنجليزية، فهو عالم وعظ وإرشاد

أكثر منه قاعة محاضرات. ولعل رجل المعرفة يقول: إن هذا ليس بتعليم على الإطلاق.

ولكن لعل الدنمركيين هم المصيبون. فإن للدراسة العقلية جانبين: الجانب الأول تقدم المعرفة وتقرير الحقائق، وهما أمران يقومان إلى حد كبير على البحث الدقيق الذي تملأ نتائجه صفحات المجلات والأسفار العلمية. وإذا أهمل، فإن الحقائق لا تعرَف، والحق يظل مجهولاً، ويخال الناس النيازك نجوماً ثابتة، والشهب أنواراً هادية، وبجانب ذلك فإن لمثل هذه الدراسة قيمة في ذاتها، ذلك أنها رياضة لموهبة من أعظم مواهب البشر، نرى العقل يبذل كل ما في استطاعته لترقية المعرفة مع خضوعه لحكم الحق.

ولكن هنالك جانباً آخر للدراسة العقلية، وهو جانب يضاهي الأول شرفاً، ولا يقال عنه أهمية. فالمعرفة حين تكتشف، يبقى على الناس أن ينتفعوا بها في أغراضهم. ذلك أن التربية خادم لفن المعيشة، وإذا نظرنا إليها غير هذه النظرة، جعلناها مجرد نشاط للذهن. إننا في دراستنا ننتقل من العلوم المجردة إلى العلوم القائمة على خدمة الإنسان، ومن دراسة التاريخ والأدب البحت إلى دراسة كيفية اتخاذهما مستودعاً للحكمة ومصابيح للحياة، فالأدب الإنجليزي

خزانة لكتب لاعد لها ولا حصر، وهو موضوع كتاب **Cambridge History of English Literature** الذي يحوي خمسة عشر مجلداً. ولكنه أيضاً سجل لرؤي الحياة كما رآها رجال أوتوا مواهب نادرة في نفاذ البصر وروعة التعبير وجزالة اللفظ، رجال نستطيع أن نتعلم من تجاربهم كما نستطيع أن نتعلم من ذلك السجل الذي جمع بين دفتيه نجاح البشر وإخفاقهم، وهو السجل الذي نسميه تاريخاً.

وهذه النظرة إلى التاريخ بوصفه عوناً على الحياة، لها مؤيدون محترمون، حتى بين كتَّاب العالم القديم، فقد كتب مؤرخ روما يقول: "إن دراسة التاريخ لشائقة مثمرة بنوع خاص، لأنك تستطيع فيه أن ترى في سجل رائع أمثلة لكل لون ممكن من ألوان الحياة، ومنه تستطيع أن تأخذ لنفسك ولحالتك نماذج تحاكيها، وأخرى حقيرة مزرية في أصولها وعواقبها فتتنكب عنها[٣].

ولكن قبل عهد ليفي بزمن طويل، كتب سفر من أعظم أسفار التاريخ ينمي هذه الناحية ويرمى إلى هذا الهدف. ومن ثم صار هذا السفر تراث شعب بأسره ومدرسته. فيقول القديس بولس متحدثاً عن بعض أحداث التاريخ الهودى: "فهذه أمور جميعها أصابتهم مثالاً، وكتبت لإنذارنا نحن الذين انتهت إلينا آواخر الدهور"[٤]. بهذه البساطة وبشكل

---

(٣) تاريخ ليفي: المقدمة صفحة ١٠.

(٤) رسالة كورنثوس الأولى، الأصحاح العاشر، العدد الحادي عشر.

يكاد يكون فجاً خشناً يصف الرسول فوائد التاريخ، وبهذه الروح دوِّن العهد القديم. ولهذا السبب كان ولا يزال فاتنا للطفل، فتنته للشيخ، خلابا للب الجاهل بل حتى الأمى، كما يخلب العالم الألمعي. ذلك أن كتابه عرفوا ذلك الجانب من التاريخ، وهو في القصص. فإن قصصه وحدها تجذب إليها أي قارئ. فالمشاعر تثار عند قراءة قصص شاؤول وداود، وموت إيزابل وآخاب، وتجولات الأنبياء. غير أن التوراة إلى هذا كله فلسفة للتاريخ، لا مجرد بمجموعة من القصص. وهي في مجموعها إن لم تكن في تفاصيلها، خير فلسفة أخرجت للرجل العادي. ومن الأمور التي لها دلالتها أنه لم يتغلغل قط تاريخ في عقول الأمم، أو يؤثر في سلوك البشر تأثيراً جد قوى، كما تغلغل وأثر تاريخ الأمة اليهودية حسبما خاله ودونه كتاب أسفار التوراة.

فإذا لم يعلم التاريخ والأدب في إنجلترا من هذه الزاوية، فلن يصلا إلى سواد الأمة. ولا ينطوي هذا على تفسير الحق تفسيراً متحيزاً أو مشوهاً. ولكن التاريخ مهما تكن أشكاله، فإنه في جوهره سجل المعتقدات والفعال البشرية، وحماقة البشر وحكمتهم، ونكباتهم وانتصاراتهم، والبحوث التي تستهوى العلماء والطلاب لا تطيب للرجل العادي، ولا تهمه إلا بطريقة غير مباشرة. ولهذا فإن تدريس الأدب والتاريخ بالطريقة التي يدرسان بها في الجامعات أو في الفرق العليا من المدارس الثانوية أشبه الأشياء بتحدثك بلغة أجنبية مع أناس يجهلونها، ولا يريدون ولا يحتاجون إلى معرفتها

وفهمها. فالجماهير لا تعبأ بالبحوث العلمية، ولا يمكن أن يحبب التاريخ إليها عن طريق تلك البحوث. فليس من المحتمل أن يستطيع أقدر المدرسين أن يثيروا فيهم اهتماماً بالتاريخ، لمجرد أنهم يشرحون لهم كيف استخدم الإسكندر فرق خيالته، أو يبينوا لهم طرقه الإدارية في فارس. ذلك أن البشر على بكرة أبيهم يهتمون أولاً بأمر معاشهم، ولهذا فإن التاريخ لا يصبح له معنى للرجل العادي إلا إذا رأى في صفحاته وجوه البشر وهم يناضلون نضال الإنسانية المشترك صوب التقدم والارتقاء.

وهذا القول ينطبق أيضاً على الأدب ، وعلى الشعر زهرة الأدب الفاتنة الجميلة. وهنا توجد أيضاً طريقة سليمة وأخرى خاطئة لتدريسه، فهنالك وجوه تهم كل امرئ، وأخرى لا يحفل بها أحد. فقد ألقي حديثاً أحد خريجي الجامعات المتضلعين في مادتهم سلسلة من المحاضرات في شعر القرن العشرين في أحد أندية العمال بلندن. وكانت المحاضرات في ذاتها جيدة، وقد ألقيت على فريق من طلبة الدراسات التكميلية في فصول العمال. ولكن سامعيه كانوا يتضاءلون محاضرة بعد أخرى. وتجلى حسب الظاهر عدم ملاءمة الشعر لهذا الصنف من الطلاب. ثم جاء بعد ذلك عامل ليس له شيء من مؤهلات المحاضر، ولكنه كان ذا قدرة على قراءة الشعر، وأخذ يقرأ بعضه على السامعين أنفسهم دون تعليق من عنده، فأرهفوا له آذانهم. وظلت قراءة الشعر تسلية محجوبة في النادي ما بقي هذا العامل يقرأه.

فهذه قصة لها دلالتها. فالرجل العادي لا يهمه في المكان الأول النقد الأدبي، ولكنه قد تم بالشعر، أي بالأمور التي أثارت اهتمام الشاعر. وهو لا يحفل إلا قليلاً بتاريخ الأدب ومعظم مؤلفات النقد الزاخرة بألوان التفسيرات والتعليقات، بل إنه قد لا يحفل بها إطلاقاً, ومن دواعي الأسف أن معظم المعلمين الذين حصلوا على مرانهم في الجامعات ينزعون إلى تدريس الأدب من هذه الزاوية, ولعل هذا الأمر يفسر لنا العلة في بقاء جمهرة القراء المتعطشين للأدب صادفة عن ورود منهله. ذلك أن الطريق المدرسي في دراسة الشعر وعر منفِّر لرجل الشارع.

هذا مع أن الاهتمام بالشعر أمر طبيعي عام بلا ريب. فالصبية – وحتى الصبية الصغار السن– يقرأون، وإذا ما سألتهم لماذا يحبون القراءة، لم تحصل منهم على جواب مقنع، غير أن هذا الجواب هو أن الصبي يعيش في عالم صغير ضئيل الرقعة، لعله منزل في حي من أحياء مدينة، عالم يقطنه عدد قليل من الناس: الوالدان والإخوة والأخوات، ونفر قليل من الكبار والأطفال والأقارب أو الجيران.

ولكن المطالعة تكبر هذا العالم إلى أقصى حد وتأخذ بيد الطفل إليه وإلى أهله الذين يراهم أكبر كثيراً من أهله وجيرانه. عالم زاخر بالملوك والملكات، والأمراء والأميرات، والقراصنة واللصوص، والعمالقة والأطفال، يشاهد جميع طرقهم وفعالهم ومغامراتهم، وهذا هو السبب في أن جميع الأطفال تقريباً يلتذون من القراءة. إنها توسع عالمهم، وإنه لأمر

بهيج طريف على الدوام أن ننتقل إلى عالم أكبر.

وهذا الاهتمام لا ينقطع حينما يكبرون[٥]، وإلا لخلت منهم مقاعد دور الخيالة، هذه الدور التي تشبع في نفوسهم هذا المطلب. ولهذا نستطيع عن طريق هذه الغريزة وهذا الاهتمام أن نجذب الرجل العادي إلى استطابة الشعر أو أي لون آخر من ألوان الأدب. ذلك أن الأدب والتاريخ بوسعان أفقه ويمكنانه من الطواف في أرجاء أقطار العقل الإنساني جميعها، والأدب تذكرة السفر بالسكة الحديدية زهيدة الثمن جداً ولكنها تنقل الناس إلى كل فج من فجاج المعمورة، وهي جواز مرور يسمح لحامله أن يشاهد ما في الحياة من ألوان ومشاهد تحدثه عما فيها من روعة وفتنة.

فهل تهفو نفسك إلى مقابلة أناس أكثر عدداً وأعظم طرافة وجاذبية ممن يلاقيهم كثرة الناس خلال حياتهم؟ إذن خذ من رف كتبك مسرحيات شكسبير. وهل تروم أن تزور التلال القريبة من سرنتو؟ إذن اقرأ منظومة بروننج **An Englishman in Italy**، وهل تحب أن ترى منظراً شهيراً يطالعك فوق سهول لمبارديا؟ إذن طالع قصيدة شلى **Lines on the Euganean Hills**. إنك تستطيع أن تقوم بهذه الزيارات، وأنت جالس مستريح على كرسيك. وأنت لا تشاهد إيطاليا بعينك بل تشاهدها بعيني

---

[٥] لوحظ في أمريكا أن الموضوعات الثقافية في مناهج تعليم الكبار تستهوي بنوع خاص كبار السن، والدراسات المهنية تجتذب إليها الفتيان والشبانه من كتاب **Adult Education.1938** صفحة ١١٦.

شاعر: فها نحن أولاء واقفون على قمة تل، تتجمع حولنا الغرابيب السود، والشمس طالعة تبدد حجب الظلام، ثم ها هي ذي تطير بعيداً حيث الأماكن التي تلتقط فيها الحب. وترى في السفح سهل لمبارديا السندسى، وتبصر البحر من بعيد وقد كست الشمس أمواجه بأشعتها الذهبية، وتشاهد قباب البندقية وأبراجها. وهكذا تطوف بنا القصيدة حول تلك المناظر الخلابة خلال مناظرها ومشاعرها وأفكارها المتعاقبة، ولسنا نستطيع بغير الأسفار أن نرى مشهداً كهذا. بل إن الأسفار ذاتها لا تقدم لنا مثل تلك المشاهد. فنحن نراها ساعتئذ بأعيننا غير النفاذة، ولكننا نراها إبان مطالعتنا المنظومة بعين مكانتها العبقري الفحل، فنرى ونحس ما رآه شلى وأحس به في شهر أكتوبر عام ١٨١٨.

فالأدب طريف محبوب لأنه يوسع أفق التجارب، وهو ضرورى لتفسيرها، وهو يمكننا من أن نفعل ما تفعله القلة المحدودة من الناس من غير حاجة إلى عون خارجى، وهو أن ننفذ إلى ما تحت المظهر الخارجي، فندرك معانيها الداخلية الحقة. فالشعر، وهو الذي يظنه البعض حذلقة بعيدة عن الواقع، يعالج الجانب الأكبر منه حياة الناس اليومية. وموضوعاته أمور عادية تراها أعين أناس غير عاديين: أمور عادية كطير دج رخيم الصوت حبيس قفص، أو مدينة عظيمة تُرى عند انبثاق الفجر، أو زنابق تأمية على ضفة بحيرة، أو كنيسة، أو أرق، أو فقدان بصر، أو رجل يبعث ببرقية إلى زوجه ثم

يعبر المحيط[٦]، وهذه كلها ليس فيها ما هو خارج عن نطاق تجارب الناس العادية. أنظر مثلاً إلى مكبث وهو يقول:

غداً، ثم غداً، ثم غداً.

تزحف في خطوات قصيرة يوما بعد يوم.

إلى يوم الحشر: يوم ينفخ في الصور.

وقد أثارت جميع الأيام الماضية طريق الموت والفناء للأغرار الحمقى. فانطفئ، انطفئ أيتها الشمعة القصيرة الأجل فما الحياة إلا طيف عابر: ممثل مسكين يرفع عقيرته ويمشي في الأرض مرحاً واختيالاً ثم لا يُسمع عنه شيء بعدئذ.

هي قصة يرويها مغفل أبله، مليئة بالعجيج والغضب، ولكنها لا تعني شيئاً.

المتكلم هنا مكبث ملك اسكتلندا، ولكنه قد يكون أي امرئ رغب أمراً ما، وباع روحه كي يظفر به، ثم يرى بعد ذلك عقم عمله وخيبة أمله، وهذا الضرب من الناس مألوف معروف، ولو أن معظمهم يهدفون إلى مطامع أصغر مما كان يهدف إليه مكبث، ويسلكون سبلاً أشرف من مسلكه. وليس

---

(٦) أقرأ قصائد وردزورث **The Reverie of poor Susan The Daffodils, Composed upon Westminster Bridge To Sleep** و **Inside, of King's College Chapel, Cambridge** و **The Miracles** ومنظومة رديارد كبلنج **On his Blindness** وقصيدة ملتن.

فيهم من هو شكسبير سيداً للخيال الخصيب، وإلا لوصفوا شعورهم بالفشل وخيبة الأمل بنفس الألفاظ التي جاءت على لسان مكبث، فيقولون إن الحياة تبدو كأنها موكب كئيب لا نهاية له، وإن الناس حمقى يمشون في طريق كثير الغبار والعثار يؤدي بهم إلى الموت والفناء، وإنهم أطياف عابرة، وممثلون سقيمون يظهرون برهة قصيرة على مسرح الحياة ثم يختفون، مخبولون يصرخون بملء أفواههم بعبارات جوفاء لا معنى لها.

والكثرة الغالبة من الناس قصيرو النظر، على حين نرى الشاعر نافذ البصر. فهم لا يرون شيئاً، أو لا يرون سوى أشكال غامضة غير أكيدة، أما هو فيرى الحياة في هذه الصورة الوضاحة المشرقة.

وهذا هو أعمق قيم الشعر. فقد نقر نفساً بسماع الموسيقى، ونستطيب ألحانها الشجية، ولكن ميزتها العظمى في قوتها المعبرة الكاشفة.

إننا بغير الشعر نسير في الحياة نصف عميان. فإذا ارتاب أحد في صحة ما نقول، فليأخذ موضوعات القصائد السالفة الذكر، وليفكر فيما توحي إليه من المعاني، ثم ليقرأ المنظومات، وليسأل نفسه هل لم يفد شيئاً من قراءتها. لا مشاحة أنه استفاد سروراً وجذلاً وتقديراً: ذلك أننا نهتز طرباً، ونرى في الزنابق، وفي الكنيسة الكبيرة، وفي المدينة الهاجعة، بعد أن نقرأ ما وصفها به وردزورث في قصائده أكثر مما نراه فيها قبل قراءتها. ونطيب نفوسنا لتجاربنا بدرجة أقوى، ونستمتع بالحياة استمتاعاً أوفر. غير أن مطالعتنا تأتي بكسب آخر: وهو أنها تكسبنا نظرة إلى الحياة أنفذ وأعمق.

فليقرأ أي امرئ منظومة وردزورث التي كتبها إبان حروب نابليون، والتي تعبر عن الإحساس الذي اعترى الشاعر نحوها، قال:

"لا يدور في خلدنا أنها كالفيضان الغامر.

إنها تدفع اليأس إلى القلوب الطافحة بالأطماع الدنيوية.

عام آخر وضربة قاضية أخرى".

إلى آخر ما في القصيدة. ثم ليسائل نفسه ألا تعبر أبياتها عن حروب شبيهة بتلك الحروب وجوها، وتوحي إلينا بالروح التي يجب أن تقابل بها، خير مما تعبر عنه وتوحي به أروع خطب الساسة. هذا ما يوحى به الشعر إلى نفوس قرائه في كل موضوع يعالجه، فهو يرسم مناظر على صفحات عقولهم لولاها لظلت جرداء عارية، وهو يضيء الأشياء العادية بنور لآلئه ويزيدها تألقاً وإشراقاً، وهو كالشمس يملأ العالم دفئاً وبهاء حيث كان يخيم الظلام والغموض.

إنك إذا سرت في مناكب الحياة دون أن ترى مواكبها كما يراها أرباب القريض، لم تر منها غير التافه الزهيد.

حقاً إنك لن تراها في أصدق أضوائها. فتمت تفسيرات عدة للحياة ومظاهرها. خذ مثلاً العاطفة الجنسية والحب، فقد أبصر فيما كازانوفا شيئاً، وشاهد فهما دانتى شيئاً مغايراً. أو خذ مثلاً المنظر الذي رآه شلى من فوق التلال الأوجانية: فإن عالم الجيولوجيا يرى فيه بعض تكوينات لطبقات الأرض،

والفلاح يرى فيه تربة صالحة لزراعة بعض الغلات، ويرى فيه رجال الصناعة فرصة للاستغلال الصناعي، ويرى المؤرخ فيه مواضع الثقافات أو مواضع الملاحم، أما الشاعر فيرى مارآه شلى، وكل هذه التفسيرات للمشهد الواحد صحيحة، ومع ذلك فإنها تختلف في قيمتها. والسلَّم الموسيقى تعزف ألحانه مبتدئاً بالنغمات الواطئة متصاعداً إلى أعلى. أما الشاعر فهو يفسر الحياة بشكل أعم وأقل تحيزاً، وأبعد عن الغرض، وأدنى إلى الحق، وأقرب إلى وجوهه الدائمة، وأقل اهتماماً بنواحيه الطارئة، مما يفسرها أي رجل آخر. والرقي البشري يتوقف قبل كل شيء على نظرات الناس إلى الحياة، وتفسيراتهم لها.

فالعصور التي سار فيها العالم قدماً في طريق الرقي هي تلك العهود النادرة التي كشف فيها عباقرة الدين أو فحول الشعر، أو جهابذة الفكر، عن مستويات أسمى من تلك التي كان العالم يسير فيها.

"فحيث لا توجد رؤيا يهلك الشعب". ولقد كانت ذروة خراب صهيون واندثارها حينما لم ير أنبياؤها رؤي من قبل الرب[٧]

فالشعر رؤيا، وهو رؤيا في أبهى صورها: "رؤيا من قبل الرب".

هذا هو السبب في أن الشعر لابد واجد مكاناً في تربية كل امرئ. وعلوم الأرض وفنونها كلها لن تستطيع أن تغني عنه، لأن منافعها تختلف عن منافعه. والشعر والدين اللذان يرتبطان معاً بأوثق الصلات هما المنبع

---

[٧] مراثى إرميا، الأصحاح الثاني، عدد ٩.

العظيم لأسمى تفسيرات الظواهر التي نعيش بينها. فقول القائل: "إن في مقدوري أن أطوي أياماً ثلاثة دون طعام، ولكني لا أستطيع ذلك بدون شعر"، قول قد يلوح سخيفاً، ولكنه قول صحيح.

وتعليم الكبار، إذا فهم على حقيقته، قد يفيد بعض الشيء في تجنب أشد خطر تتعرض له مدنيتنا. ذلك أن القوة الوحيدة التي أمدت الإنجليزي العادي في العصور الماضية بمعايير واضحة ونظرة جلية للحياة قد فقدت كثيراً من تأثيرها. فمنذ خمسين عاماً تقريباً كان كل إنجليزي يسمع فلسفة جليلة القدر للحياة تفسر له وتعرض على مسامعه خلال مطالعاته في التوراة، أو عن طريق الصلاة والتضرعات، أو بسماعه المواعظ أحياناً مرة كل أسبوع، صحيح أن كثيراً من البذور كان يقع في أماكن صخرية، وأن كثيراً منها كان ينمو بين الأشواك، غير أنه مهما يكن من نقائص القساوسة وشوائب المجتمعات الدينية، فقد كان من الخير للإنسان أن يصغي حتى بأذنين نصف مقفلتين إلى آيات الكتاب المقدس. وكان السامعون يتعلمون على الأقل أن يفهموا لغة مشتركة في العلم والعمل – حتى وإن لم يتعلموا التخاطب بها.

ولعل الخسارة لا تكون فادحة، لو أن بديلاً حل مكان تلك الشعائر – حتى وإن لم يكن بديلاً وافياً إلى مدي كبير. نحن في الواقع أسوأ حالاً من حيث حاجتنا إلى الإرشاد الروحي – من العالم الإغريقي– الروماني الذي كانت له فلسفاته الشعبية العظيمة – سواء منها فلسفة الكلبيين المستخفة بشؤون الدنيا، أو فلسفة

الرواقين والأبيقوريين التي تعرض على المتعلمين. ثم جاءت المسيحية، وأبطلت مفعول هذه الفلسفات الشعبية القديمة. أما نحن فقد هجرنا الدين ولم نستبدل به شيئاً، والفلسفة الحديثة حينما تبلغ مدى أعظم من أن تكون فيه طريقة للتفكير، لا تصل إلا إلى طبقة قليلة من الناس، تفهم لغتها وتستوعب معانيها.

فما الذي أقمناه من نظم تضاهي تعبد آبائنا وجدودنا في الكنائس والبيع، أو تضارع فلسفات العالم القديم؟ وما هي أشد المؤثرات نفوذاً واطراداً في عقول الجماهير اليوم؟

إنها السينما والصحافة الرخيصة، لأن الكون عجيجاً، وتقدمان من فوضى الأصوات الصاخبة الكثيرة وألوان المذاهب الفجة، ما يظن المشرفون عليها أن فيه كسباً عاجلاً وفيراً. فكأننا نعيش في عالم تسوده أبالسة خبيثة شريرة تقول مرة ثانية: "هو ذا هم شعب واحد، ولجميعهم لغة واحدة، هلم نهبط ونبلبل لغتهم، حتى لا يفهم بعضهم لسان بعض". إن هذين المؤثرين اللذين أحللناهما محل الدين لن يعينانا على استعادة فلسفة للحياة، أو يعلمانا مرة أخرى أن تخاطب بلسان واحد، أو نتكلم أي كلام مفهوم، وهذه الألوان من الفلسفات التي نستطيع أن نفطن إليها من ثنايا منتجات مترو جولدون ماير أو بين سطور صحف بيفربروك، ليست بهادية للحياة ولا وافية بمطالبها.

إني أعتقد أن حاجتنا لا يمكن أن تقضى قضاء كاملاً إلا عن طريق الدين. ولكن تعليم للكبار قائماً على التاريخ والأدب، أو مشرباً بهما إلى

درجة كبيرة -بشرط أن يدرسا بطريقة صحيحة- قد يساعد على إحلال بعض النظام محل الفوضى الروحية السائدة اليوم، وإقامة ديمقراطية توفر "الغذاء والكساء"، ولكنها ديمقراطية الحياة فيها أنفس من الغذاء، والنفس فيها أثمن من الكساء.

الفصل الخامس

تعليم الكبار المتعلمين

تكلمت في الصفحات السابقة على تعليم الكبار من جماهير الأمة، وهو أمس حاجاتنا اليوم وأبرزها. فهذه الجماهير في الوقت الحاضر ليست متعلمة في أي معنى حقيقي من معاني التعليم. ولن نكون أمة مثقفة، أو نستطيع أن نقيم صرح ديمقراطية صحيحة إلا إذا تربت هذه الجماهير وتعلمت. وتعليم الكبار هو الطريق الوحيد الذي يوصل إلى هذا الهدف. ولكن هناك أشخاصاً آخرين إلى جوار هذه الجماهير. فهناك من نطلق عليهم اسم الطبقة المتعلمة، وهم وإن تغيرت كيفية تأليف طبقتهم، يقضون دائماً على مقاليد الأمور في الدولة، ويديرون دفتها، وهؤلاء أشد حاجة إلى التعليم من أية طائفة أخرى، مهما بدا في هذا من تناقض.

فنظريتنا الراهنة في التربية –أو على أية حال ما نمارسه منها– هو أن كل إنسان يختم تعليمه المنظم في سن معينة. فكثرتنا تنهيه في الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة، وأغلبية الباقين تنهيه في سن السابعة عشرة أو الثامنة عشرة، والبقية بين الحادية والعشرين والثالثة والعشرين. ونعتقد خطأ أنه ليس ثمة حاجة بنا إلى تفكير منظم ودراسة مرتبة بعد هذه الأعمار. والحق أنه لجرم شائن أن يقطع زهاء ٧٠٪ من السكان جميع صلاتهم التعليمية الرسمية في سن الرابعة عشرة، وأن نطيب نفساً –كما هو حال البعض منا– إلى احتمال مد سن مغادرتهم مدارسهم في المستقبل إلى السادسة

عشرة، وهم لا يدرون أن التعليم يبدأ غالباً في هذه السن.

ولكن الذي لا يقل سخفاً عن هذا أن نظن أن مرحلة التعليم الرسمي تنتهي بمغادرة الفتى أو الفتاة المدرسة أو الجامعة. أجل لا ريب أن مواصلة التعليم حتى الحادية والعشرين أو الثانية والعشرين أفضل من وقفه في الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة أو السادسة عشرة.

ولكن من منا يستطيع أن يفترض أن النمو الروحي والعقلى يقف، وأن المعرفة والحكمة تكتسبان نهائياً بنيل درجة جامعية، أو أن الحاجة إلى المعرفة والحكمة لا تزداد وتشتد على مدى الأيام عندما تبلغ في الحياة مراكز يصبح فيها تأثيرنا في غيرنا ذا شأن كبير وخطورة عظمى: تأثيرنا في الدولة وفي زملائنا ورفاقنا، وتأثيرنا في أتباعنا، أو على الأقل تأثيرنا في أسرنا، وأن هذه الفرص والواجبات التي ليس لنا منها مفر تنزع هي ومشاغل الحياة وخداع الغنى وسراب الثروة إلى إزهاق ما في الإنسان من روح الله؟

ثم اسأل نفسك بعد إمعان النظر –إذ أن هذا الباب مشكلتنا– إلى أي مدى يهيأ خريج الجامعة عند تركه إياها للدخول في معترك الحياة. إن المفروض أنه حصل أولاً على مران ذهنى واف، أي أنه يعرف كيف يقرأ كتاباً (لا أن يتصفحه فحسب) وكيف يزن الأدلة، وكيف يعالج موضوعاً جديداً، وصفوة القول، أنه يدرب تدريبياً وافياً على استخدام عقله في الموضوع الذي درسه وفي الموضوعات المرتبطة به على الأقل.

هذه أولى النتائج التي ترجى من التعليم الصالح وأجلها خطراً، أو ما يجب أن تكون أولاها وأجلها. والمفروض ثانياً أن خريج الجامعة حصل على أساس ما من المعارف، إن مثل هذا العالم كمثل أحجية من الأحاجي، توضع أجزاؤها في أيدينا دون ترتيب أو نظام، قطع منفردة منفصلة لا نظام لها، ومع ذلك فإن هذه القطع يمكن أن توضع في قالب مفهوم، بل وحتى في قالب جميل، إذا كان لنا من المعرفة والخيال والحكمة ما يمكننا من ذلك.

فظواهر الطبيعة ومصادفات الحياة في نظر الرجل غير المتعلم قطع منفصلة من التجارب: قطع تأتي إليه منفردة لا ارتباط بينها، فلا يحاول أن يجمعها في كل، كما أنه لا يعبأ بعلاقتها بعضها ببعض. أما الإنسان المتعلم فقد أدرك بصيصاً من الشكل الذي تؤلفه هذه القطع، أو على الأقل أدرك بصيصاً من شكل ما يمكن أن تؤلفه، وكلما جاءته قطعة من اللغز أدرك أنها غير منفردة، وأخذ يدرس كيف يضعها في مكانها الصحيح بين القطع جميعاً. هذا الإنسان المتعلم ذو دراية بالعلوم، وما تستطيع أن تفعله، وله بعض معرفة بتاريخ الإنسان ومغامراته على سطح البسيطة، وبعض فهم لتلك النماذج الدينية والذهنية والخلقية التي حاول الأنبياء والشعراء والمفكرون أن يفسروا على ضوئها الحياة البشرية، وأن يربطوا أجزاءها المختلفة بعضها ببعض، إذا صح هذا التعبير. فهو يعرف الأسس التي تقوم عليها الحياة؛ هذه كلها أمور متفق عليها.

ولو أن الحياة كانت تنتهي في سن الثانية والعشرين أو بعد ذلك لسهل الأمر. غير أن أغلبنا سيطول عمره إلى أكثر من هذه السن وكلما تقدمت أعمارنا تعاظم سلطاننا: سلطاننا على أسرة، أو محل تجارى، أو مدرسة، أو كلية، أو جامعة، أو نقابة عمال، أو اتحاد من أرباب الأعمال، أو إدارة حكومية، أو مجلس بلدي، بل ربما كانت لنا السيطرة على مصاير أمة بأسرها. ألا يستطيع التعليم في المراحل المتأخرة من الحياة، وهي من أعظم هذه المراحل خطراً، ألا يستطيع التعليم أن ينفعنا أكثر مما تفع في السنين الباكرة من العمر؟ وهل تقف الحاجة إلى التعليم وفائدته عند سن الثانية والعشرين؟ وهل بعثتنا الجامعة إلى العالم نماذج كاملة لا يأتيها الباطل، ولا تتطلب غير صقل تجارب الحياة؟

لو أن العالم وقف ساكناً، لكان الجواب عن هذه الأسئلة "نعم" ولكان التعليم مثل "المعمودية"، أو "الاشتراك في العشاء الرباني"، شيئاً شبيهاً بطقس مقدس، إذا مارسناه مرة، فلا حاجة بنا بعد ذلك إلى تكراره. غير أن عالمنا لسوء الحظ لا يقف ساكناً.

فالتطور المستمر والتغيير المطرد هما شعار القرن العشرين. وكل شيء اليوم في حالة تطور سريع. فأنت لا تستطيع أن تقطع المرحلة الواحدة من حياتك مرتين. والمرء حين يبلغ الأربعين من عمره، بل قبل أن يبلغها، يكون عالمه الذي عرفه وهو في سن العشرين قد تبدل، وظهرت مشكلات وأفكار وقوى وطرق جديدة ينبغي له أن يعد لها العدة.

ولكن هل يستطيع أن يعد لها عدتها من غير أن ينال مرة أخرى تعليماً منظماً، أي من غير أن يظفر بتعليم مرتب بإرشاد ما من معلمين خبيرين؟ قد يستطيع بعض الأفراد أن يفعلوا ذلك بقراءاتهم الخاصة من غير حاجة إلى مثل هذه الدراسة. ولكن للمطالعة الخاصة حدودها. فنحن لا نعرف على الدوام أي كتب نقرأ، ولا نستطيع أن نوجه أسئلة إلى الكتب، كما أنها لا تستطيع آن توجه إلينا أسئلة، (وهذا لا يقل عن ذاك شأناً). وهل يقرأ الناس جميعاً حتى حينما تتيح لهم الفرص القراءة؟ إذن نحن في حاجة إلى فترات دورية على الأقل يمكننا بها أن نواصل تعليمنا بطريقة مرتبة، وإلى فراغ نجدد فيه دراساتنا، ونعمق معلوماتنا، ونعيد التفكير في مركزنا. ولعل هذه الدراسة تحي أيضاً مثلنا العليا. إن مثل خريج الجامعة كمثل صاحب سيارة جديدة. تحتاج إلى أن تفحص بين آونة وأخرى، رغم أنها في حالة صالحة للاستعمال. غير أن صاحبها لو استمر يستخدمها سنين عدة دون إجراء الترميمات اللازمة لها، فإنها تصبح عديمة الفائدة في الأسفار، بل ربما تغدو خطراً على الجمهور.

ألسنا جميعاً نعرف في الحياة الواقعة بعضاً من الناس يشبهون هذه العربات البالية التي تزحم مستودعات السيارات أو تعطل حركة المرور؟ ألسنا جميعاً نستطيع أن نشير إلى الكثيرين منهم من يحتلون مقاعد البرلمان، أو يتقلدون وظائف في الكنيسة، والتعليم، والطب، والدوائر الحكومية، والإدارات المحلية، وميادين الأعمال، رجال بلغوا الأربعين أو أكثر، قذف

بهم تعليمهم إلى التربع في مناصب حسنة، ولكنهم قانعون بالبقاء حيث ألقى بهم التيار من سنين خلت، رجال وصلوا إلى مناصب رئيسية إما لجدارتهم أو لسنهم أو لأقدميتهم، وكان جديراً بهم أن يكونوا القوة الدافعة للسير إلى الأمام، أو على أية حال أن يكونوا المنافذ والشرايين التي يجب أن يشق التقدم طريقه خلالها، ولكنهم غدوا جامدين متحجرين بحيث يحولون دون الارتقاء. إن أمثال هؤلاء الأشخاص قد يكونون رجالاً من ذوي المواهب والمقاصد الطيبة، ولعلهم قد حصلوا على تعلم ممتاز، ولكنهم يعيشون في العالم كأن حاله ما زالت على ما ألفوها في سن العشرين، ففقدوا حدة أذهانهم وقوة خيالهم. ولو أنهم احتفظوا بهما، لاستطاعوا أن يماشوا الزمن ويسايروا حركة التقدم، ولكنهم أصبحوا لا يستطيعون أن يجاروا سرعة الرقي، فهي تفزعهم وتقذف الرعب في قلوبهم، وأضحوا عبيد النظم التقليدية الرتيبة التي هي اسم آخر للعمل المنقطع الصلة بالتفكير.

هذا بينما الجيل الناشئ يتذمر متململاً غير صابر قائلاً: متي يعتزل هؤلاء الناس العمل، أو متى يموتون حتى نستطيع نحن أن نتقدم!

إن أخطر معضلات هذا العصر هذه المعضلة، وهي: كيف يبقى كهو لنا من حيث المعرفة في نضرة الشباب. إن هذه المعضلة من ناحية مسألة فردية، ولكنها من ناحية أخرى مسألة أعظم بكثير من هذا، لأنها تؤثر في كل ناحية من نواحي حياتنا الاجتماعية والسياسية، فإن الكهول من وجهة

الواقع أهم وأكبر شأناً من الشبان. فهم بالضرورة يتقلدون معظم المناصب الكبرى في الدولة والمراكز الرئيسية في الحياة القومية. لأنهم خبروا الحياة وعركوا الزمان، وهذان الأمران لاغنى عنهما في ميادين الأعمال، وليس في مقدور الشباب بطبيعة الحال أن يكتسبوها إلا على مدى الأيام. ولو أن الناس يهرمون في سن الخمسين، كما كانت الحال من قبل، لكان هذا نكبة من أشد النكبات، ولكنها تكون نكبة قومية أعظم لو أن معظمهم فقدوا نشاطهم الذهني والروحى في تلك السن. لقد حللنا مشكلة الوهن البدني، فأصبح من في سن الستين أو السبعين يكادون من الوجهة الجانية يكونون في مقتبل العمر، فجدير بنا أن نهتم بالمشكلة التي هي أهم حتى من هذه، وهي الاحتفاظ حيوية الأذهان في الكهول، إن لم يكن أحتفاظاً كاملاً، فعلى الأقل أن أصلح ما قد أفسده الدهر منها. ولسنا نستطيع ذلك إلا بطريقة واحدة. فكما أن الجسم لا يحتفظ بحيويته ولياقته إذا كان صاحبه يحيا حياة قعود وتراخ، كذلك العقل لايحتفظ بمضائه وقوته إذا ما أهمل صاحبه العناية به.

ولكن ما هو النظام الضروري للاحتفاظ بنضرة العقول وشبابها؟

أستطيع أن أجيب عن هذا السؤال في عبارة موجزة، وهي: تعليم الكبار تعليماً من نوع جديد. إننا في الوقت الحاضر نفهم من تعليم الكبار أنه وسيلة تمكن الذين غادروا مدارسهم في سن باكرة أن يسدوا الفجوات التي تخلفت في معارفهم، أو يكملوا مواضع النقص في تدربهم العقلي،

ولكن هذا التعليم ضروري لهم ولجميع الناس. ذلك أن في تعليم كل فرد منا أمثال هذه الفجوات والشوائب التي تطرد اتساعاً كلما تقدمت المعارف وارتقى العلم. فنحن في حاجة إلى أن تدرك أن كل امرئ يشتغل في عمل يسير على وتيرة واحدة أو ناحية عملية – وخاصة إذا كان يشغل مركزا رئيسياً ـ يحتاج إلى تخصيص فترات من حياته الدراسات منتظمة تعش ذهنه وتهيئ مواهبه التهيئة الصالحة، وتوجهها من جديد التوجيه الملائم، وليس ثمة حرفة أو مهنة لا تعود مواصلة الدراسة المنتظمة فيها بعد سن الشباب بالفائدة، وقل أن تجد في الناس من لا يستطيع الانتفاع من هذه الدراسة أعظم نفع.

لقد تكلمت حتى الآن على الدراسات المهنية، وحاججت (فيما لاحاجة إلى فيه إلى المحاجة) بأنه يجب أن يعطى الأطباء ورجال الأعمال وموظفو الحكومة والمعلمون وسائر الفئات المتعلمة فرصة –أو أفضل من ذلك– يجب أن يعطوا فرصاً دورية للتفكير فيما يعملون في سني حياتهم القادمة، ودراسة التطورات والمعارف الجديدة التي تؤثر في مهنهم. وبذلك يعودون إلى أعمالهم، وقد تملكهم اهتمام جديد، وزادوا مقدرة ونشاطاً. إلا أنه إلى جانب دراساتهم المهنية البحتة توجد أيضاً دراسات أخرى عامة وهامة للجميع – وأقصد بها علمي السياسة والاقتصاد وأصول الدين ومبادئ السلوك. ففي هذه جميعها يكون الرجل بعد سن الثلاثين أقدر كثيراً على استيعابها مما كان أيام طلبة العلم بالمدرسة الثانوية أو الجامعة.

فقد عرك الحياة وجرب الناس أكثر كثيراً عما فعل أيام التلمذة، وكل عام يجئ يزيد في خبرته واستعداده. ومع ذلك، فإن نظمنا التعليمية الحاضرة قلما تتيح الشخص فرصة لدراسة جديدة على ضوء تجاريب الحياة. فنحن نستقر في الحياة وقد سيطرت على عقولنا في الدين والسلوك والسياسة نفس الآراء والأفكار التي اكتسبناها في المدرسة أو في الجامعة، رغم أن الظروف تتغير، والمعارف تنمو وتتسع، وأساس تفكيرنا يتبدل دون أن نحس، وقد نقوم بضرب من المراجعة المتهاونة القليلة الاكتراث، أو ربما نقسر عليها قسراً. ولكنا في العادة نتمسك إلى مدي كبير بألوان المعارف التي بدأنا بها الحياة، دون أن ننظف يوماً من الأيام عقولنا من الأدران التي علقت بها، أو نستعرض ونرتب محتوياتها من جديد. فليس عجباً والحالة هذه إذا ما تعرضنا إلى خطر نسيان ما تعلمناه، أو إلى عدم الاهتمام بهذه المعارف إلا قليلاً. والمعارف والآراء المهملة تبقى معطلة عديمة النفع.

وهذا الأمر جد خطير بنوع خاص في السياسة، وفي موضوعين آخرين هما أهم وأخطر شأناً من سائر الموضوعات، ونقصد بهما الدين والأخلاق. ففي هذه الموضوعات ينزع الشباب إلى أن يكونوا فيها آراء يقطعون بصدقها، مع أنهم أقل الناس أهلاً لهذا العمل، لأن المعلومات التي تقوم عليها هذه العلوم تجيء من اختبارات الحياة وهم لم يسبروا منها بعد غير النزر اليسير. إنهم في الواقع يأخذون آراءهم ونظراتهم عن غيرهم من البيت والمدرسة، ومن المدرسين والكتب التي وقعت في نفوسهم وقعاً

حسناً. وقد تكون هذه المعلومات صحيحة أو خاطئة، ولكن الشبيبة سواء أكانت تعرف ذلك أم هي به جاهلة، تعيش في الواقع على الآراء المستعارة، مهما يكن تحمسها لتلك الآراء شديداً، وهي لا تستطيع أن تكون لها آراء خاصة بها، إلا بعد أن ترشد وتتقدم في العمر.

ولا مراء في أن الناس يتقدمهم في الأيام يقومون بضرب من ضروب التوفيق بين آرائهم في زمن الشباب واختبارات الحياة، ولكنه نوع من التوفيق غير واضح المعالم، يحيكونه وهم سائرون في موكب الحياة. بيد أن الدين والأخلاق والسياسة تحتاج إلى شيء أفضل من هذا –بل إنها تستحق شيئاً أفضل من هذا– إنها تحتاج إلى تفكير مرتب ودراسة منتظمة. ولذلك فإن نصيحة أفلاطون إلى الشباب تنطوي على صدق كبير حينما يقول: "يا بني، إنك لا تزال في سن الصبا، وسيقودك الزمن بتقدمك في العمر إلى أن تنقض كثيراً من معتقداتك وآرائك الحاضرة. جدير بك أن تنتظر المستقبل، قبل أن تصدر أحكاماً في قضايا الحياة الكبرى، وأهم هذه القضايا –ولو أنك تخالها الآن ضئيلة الشأن– هي التفكير تفكيراً سديداً في الآلهة، وبذلك تسلك الطريق السوي. فإذا أخطأت التفكير ساءت حياتك.. أما إذا اتبعت نصيحتي، فعليك أن تنتظر حتى يجيء الحين الذي يستنير فيه فكرك، وينضج حكمك في هذه الأمور. ثم ابحث يومئذ عن الحق، هل هو في هذه الناحية أو في تلك ..؟ ولكن حذار الآن من أن

تظهر أي استخفاف بقدر الآلهة، أو امتهان لهم"[1].

ولكن هذه النصيحة رغم ما فيها من عمق وحكمة كثيراً ما تكون عديمة التفع حينما توجه اليوم إلى الشبان والشابات. فهم يخالون أنفسهم يعرفون الشيء الكثير عن شئون الدنيا والدين، بيد أن في وسعنا أن نعطهم فرصة ليلموا بها إلماماً أفضل، ويصدروا حكمهم في "قضايا الحياة الكبرى" في سن ناضجة كما ينصح أقلاطون، ويقص مارك توين قصة رجل قضى في غياهب السجن ستة عشر عاماً، وفي يوم من الأنام عالج أكرة الباب، فوجدها تتحرك، فتح الباب، وانطلق إلى حيث يتمتع بنعيم الحرية. ومثلنا في الحياة مثل هذا السجين الذي وجد، بعد أن قضى ردحاً طويلاً من الزمن مغيباً وراء جدران سجنه، أن المنفذ إلى الخلاص هو مجرد تحريك أكرة الباب.

ولكن هل في مقدورنا أن نفتح الأبواب التي تبقينا في سجوننا؟

لقد رأينا بجلاء أن نظاماً لتعليم الكبار أمر مرغوب فيه، ولكن هل في ميسورنا تنفيذه حسب التنظيم الحالى لحياة المجتمع؟ وكيف يتسنى للناس أن يتركوا أعمالهم مدة تتراوح بين ثلاثة أشهر وسنة؟

إننا نرد على هذا الاعتراض بأن في الإمكان إعادة تنظيم الحياة بحيث يصبح ذلك في استطاعة كل فرد إذا أراد، كما أعيد نظام المجتمع حينما حظر

[1] القوانين صفحة ٨٨٨ ترجمة تبلر A. E. Taylor.

استخدام الأطفال في المصانع، وكما ينبغي أن تنظم الحياة من جديد لكي يخول الجميع فرصة لمواصلة مرحلة التعليم التكميلي حتى سن الثامنة عشرة، ومع ذلك فإنه حتى في ظروفنا الراهنة توجد مهن من الميسور فيها، إذا شئنا، مواصلة التعليم المنتظم. بل إن هناك حالات يتنفذ فيها هذا الأمر فعلاً. فهناك مثلاً دراسات صيفية لموضوعات كثيرة، وهناك كليات لتعليم الكبار مثل كليتي **Harlech** و**Coleg New battle** (ولو أن هاتين الكليتين مخصصتان لنوع آخر من الطلبة غير هذا الذي نقصده) وهناك كلية **Ashridge** للدراسات السياسية.

وأقرب إلى فكرتي من هذه المعاهد والدراسات، دراسات الإعادة والمراجعة الخاصة بالأطباء، والدراسات التي تنظمها وزارة المعارف للمعلمين خلال العطلات المدرسية، وخير من هذه وتلك، الدراسات التي ينظمها في بعض الأحيان المعلمون أنفسهم. ولكن أليس ثمت طوائف أخرى غير الأطباء والمعلمين في حاجة أيضاً إلى مثل هذه الدراسات؟ وهل الطب والتعليم هما المهنتان الوحيدتان اللتان تزداد فيهما المعارف، وتتحسن الطرق، بحيث يتعرض الجنس البشري إلى خطر الجمود والركود فيهما، ولا يتعرض إلى مثل ذلك في موضوعات أخرى؟

إن هناك بلا شك بعض المهن التي يمكن بسهولة أن ترتب فيها للكبار دراسة خاصة بهم: دراسة يبدو لي أنها ستكون جليلة القدر بنوع خاص نظراً لأهميتها العظمى للأمة، ولضرورتها للتقدم المتواصل والاتساع المطرد اللذين

يطرآن على شؤونها، في بلادنا وفي البلدان الأجنبية أيضاً، وأقصد هنا طوائف الموظفين المدنيين المعينين في خدمة الدولة أو الهيئات المحلية – ويدخل فيهم بالطبع المعلمون الذين يشتغلون في مدارس خاضعة لإشراف الحكومة المركزية أو السلطات المحلية. وقد أجريت حديثاً تجربتان في هذه الناحية. فإن مؤسسة **The Commonwealth Fund** تمنح الآن جوائز مالية لبعض الموظفين المدنيين الذين توفدهم إلى الولايات المتحدة لتمكنهم من عمل أبحاث في "المسائل التي تتصل بأعمال الإدارات الحكومية التي يشتغلون بها". وهذه الجوائز تمنح لمدة أقلها ستة أشهر وأقصاها سنة. فمثلاً منح عام ١٩٣٧ ثلاثة موظفين مكافآت علمية ليدرسوا الموضوعات الآتية:

١– نظام منح حقوق الاختراع وطرق تسجيل براءات المخترعات في الولايات المتحدة، وأثر ذلك في تشجيع الصناعات الجديدة.

٢– مكان الموسيقى في التعليم الأمريكي.

٣– التنظيم الصناعي لتعدين الفحم في الولايات المتحدة. فهذه أمثلة ترى فيها أشخاصاً كبار السن ويشتغلون في مهن عملية، يبدأون تعليمهم من جديد. وإليك مثلاً آخر هو الدراسة الصيفية لإدارة المستعمرات التي نظمتها جامعة أكسفورد عامى ١٩٣٧ و١٩٣٨ بتشجيع من وزارة المستعمرات البريطانية وحكومات المستعمرات وعونها المالي. والحق أن هذه الدراسات كانت في صفتها واتساع دائرة موضوعاتها مثالاً يحتذى في مثل هذه الأغراض، فقد عالجت بالتفصيل مشاكل الإدارة

الوطنية في المستعمرات، ولكنها عالجتها بشكل عام شامل ودراسة مقارنة. فلم يشتمل منهاجها فقط على محاضرات ألقاها خبراء أجانب في الإدارة الاستعمارية خارج الإمبراطورية البريطانية. ومحاضرات في الحكومة المحلية والتعاون والتعليم قد تلقى ضوءاً على هذه المسائل والقضايا في حكم مستعمراتنا، بل شمل أيضاً محاضرات في الاقتصاديات العامة والاتجاهات السياسية والدولية. بل إن مجرد اجتماع أكثر من مائة وستين موظفاً منتخبين من عدة أنحاء مختلفة في الإمبراطورية البريطانية – إن مجرد اجتماعهم ومقابلتهم طرقهم ومسائلهم الخاصة بعضها ببعض كان في ذاته تعليماً لهم. وقد أخبر في أحد الذين ساهموا في هذه التجربة "بأنها كشفت النقاب عن وجود حاجة ماسة إلى مثل هذه الدراسة: حاجة لم نحدس قط شدة الحاجة إليها قبل". هذان مثلان لنوع الدراسة الذي أطالب به وأحض على تحقيقه، وهو تقديم تعليم منتظم لكبار السن المشتغلين في مهن عملية. والأمثلة السالفة تدل على الحاجة إلى مثل هذا التعليم وعلى رغبة الناس فيه. فالجميع يشعرون بحاجتهم إلى مواصلة مثل هذه الدراسة – حتى وإن كان إحساسهم من قبيل الشعور اللاواعى، وهنالك هيئات متفرقة تعد بعض ألوان من هذه الدراسة ككلية موظني السكك الحديدية مثلاً.

واضح إذن أن حاجتنا شديدة إلى مثل هذا اللون من التعليم للكبار، وغني عن البيان أن خير الهيئات التي يمكن أن يعهد إليها بتنظيمه وتقديمه هي الجامعات، ففيها المدرسون والمكتبات، كما أنها تستطيع أن تهيئ الجو والتقاليد

الصالحة للدراسة والبحث، وفيها أيضاً إلى درجة ما التسهيلات التي تعين على تنفيذه. فلدى معظم الهيئات الجامعية (ومن أبرز هذه الهيئات قسم العلوم الجامعية التابع الكلية الاقتصاد بجامعة لندن) المدرسون المختصون، وتستطيع أن تعد البرامج الدراسية لهذا الصنف المطلوب من التعليم. غير أنه ينقصها إعداد قسم ثابت منتظم لهذه الدراسة، والسير به قدماً، كما فعلت في قسم الدراسات الخارجية للمستمعين الخارجيين، وهي في حاجة أيضاً إلى تنظم مناهج محدودة واضحة، وذلك بإعادة تنظيم الأقسام الحالية بها واستحداث أقسام جديدة كلما دعت الحاجة إلى استحداثها، أجل إن أي طالب كبير السن يرغب في دراسة موضوع معين يستطيع الآن أن يجد ما يروقه دون صعوبة ما في معظم الجامعات، ومع ذلك فإنه يحتار عادة في اختيار الجهة التي يقصدها. فمثلاً ليس من اليسير عليه اختيار هذه الجهة إذا كان يروم شيئاً غير دراسات الاختصاص، أو يبغي برنامجاً يعالج الموضوعات المتعلقة بموضوعه في قالب عام يمكنه من مشاهدته لا بوصفه ظاهرة منفردة بذاتها، ولكن في إطار مثل المدنية الحديثة، أو أكثر من هذا إذا كان الطالب يريد الحصول على نظرة عامة لمشكلات العالم الكثيرة من أخلاقية وسياسية وعلمية وفقهية. صحيح إنه يستطيع بانتقاء المحاضرات من أقسام الجامعة وكلياتها المختلفة أن يحصل على ما يطلب، ولكن الأمر ليس بالهين. ولهذا ينبغي للجامعات أن تقدم معونتها لأمثال هذا الطالب بأن تنظم الاختيار لنفسها، وأن تضع برامج محدودة لدراسة الكبار يمكن أن تشمل كثيراً من محاضراتها الراهنة.

غير أن الجامعات وإن استطاعت أن تعد الأدوات، ليس في مقدورها أن تأتي بمن ينتفع بها، أو بالعدد الكافي منهم، لأن هذا من عمل أصحاب الأعمال. ويأتي في المقام الأول منهم الحكومة المركزية والهيئات المركزية والهيئات المحلية، فهي في مركز أفضل من غيرها من أرباب العمل من حيث قدرتها على تشجيع مواصلة الدراسة، ولأن الأمة سيصيبها خير وفير من وراء ذلك، والحق أن بعض السلطات المحلية تمنح بالفعل بعض موظفيها إجازات كافية للقيام بهذه الدراسات التكميلية. فمنذ عهد قريب كان ستة من الطلبة المتقدمين لدبلوم الإدارة العامة بأكسفورد أشخاصاً تتراوح أعمارهم بين الخامسة والعشرين والخامسة والثلاثين، وكانوا يشغلون

يوجد في ولاية نيويورك معهد للتدريب على الشئون البلدية يحتوى على مدارس إعدادية للأشخاص المستخدمين في الإدارات المحلية، وقد بلغ عدد الطلاب الذين التحقوا بهذه المدارس بين سنتى (١٩٢٨ و١٩٣٦) أكثر من ٤٣,٠٠٠ طالب جاءوا من جميع مراتب الوظائف المحلية. ومنح جميع الموظفين مرتباتهم الكاملة خلال فترات دراساتهم.

(أنظر كتاب **Adult Edugation** صفحة ٤٤)

وظائف في المجالس البلدية والإدارات الريفية، وقد جازوا امتحاناتهم الفنية، ولكنهم لم يكونوا خريجي جامعة ما. وقد درس خمسة منهم المنهج عن طريق الدراسة التكميلية بعد أن حصلوا على إجازة كافية من السلطات المحلية التي تستخدمهم، ولكنهم كانوا يواصلون أعمالهم الرسمية

في نفس الوقت، ومع أن ترتيباً كهذا أفضل كثيراً من عدمه، فإنه يتطلب من الطالب بذل جهد مرهق، ويحول دون تركيز العقل تركيزاً كاملاً في الدراسة، وهو ما تتطلبه الدراسات العالية.

ولهذا، يجدر بالسلطات الحكومية والمحلية أن تضع نظاماً وافياً لإعفاء عدد محدود من موظفيها القديرين من أعمالهم إعفاء مؤقتاً، كى يواصلوا دراساتهم العليا، ومنحهم مرتباتهم الكاملة خلال مدة الدراسة، ثم توسيع نطاق هذا النظام كلما دعا الأمر إلى ذلك.

وكأني بك تقول: "إنك تريد أن تحرمنا ستة أشهر أو سنة من خيرة موظفينا، وهم الذين لا يمكننا الاستغناء عنهم". غير أنه من الأفضل إبدال عبارة "لا يمكننا" بعبارة "لا نريد". إذ ليس ثمة شيء محال في هذه الشئون. وحينئذ تكون هذه حجة صريحة، ولكنها أيضاً حجة رديئة، هي حجة الأب الفقير الذي لايروم إرسال ابنه إلى المدرسة الثانوية، كي يعجل الابن إلى العمل في سبيل كسب قوته، وهي حجة رجل الأعمال الذي يبغى تشغيل ابنه، ويدخل عليه بالنفقات التي يتكبدها إذا ما واصل هذا الابن الدراسة، وهي الحجة التي يمكن أن تقدم لعدم منح الموظف الكفء إجازة (لولا أن الطبيعة تظهر خرق هذا العمل فيقول الرؤساء "إنه لا يمكن الاستغناء عنه"، غير أنه يستغني عنه بالفعل، لأنه إن لم ينل هذه الأجازة انهارت قواه، ونحن عن العمل.

فإذا عرفنا أن فترات الدراسة المنتظمة تضاهي في ضرورتها لتنشيط

الأذهان إجازات الراحة التي تمنح للموظفين لاستعادة صحة أبدانهم، سهل علينا الاعتراف بفائدة هذه الفترات لأنها ضرورة لازمة لتجنب لون آخر من ضعف القوى، وهو لون من الضعف مزمن وغير معترف به، يصاب به في الوقت الحاضر كثير من الموظفين، ويعطل كثيراً من المكاتب والأعمال. والحق أن أحداً لا يتردد في التضحية العاجلة بالمال، إذا ما رأى أن هذه التضحية، وهي دفع مرتب موظف ستة أشهر، ستعود عليه بربح طيب في المستقبل. وإذا كان ثمت مسحة من الصدق في حجتي فإن الكسب سيكون طيباً معوضاً، وكلما كان الموظف كفئاً قديراً زاد كسب الموظف نفسه، وكسب الهيئة التي تستخدمه.

إن كل رجل يعيش محاطاً بتفاصيل عمله ومشكلاته العاجلة في الجحر الضيق المظلم الذي يقوم فيه بعمله اليومي – إن هذا الرجل محتاج بين الفينة والأخرى أن يخرج من هذا الجحر، ويتطلع إلى ما حوله، فلا يرى المصلحة التي يهمه أمرها فحسب، بل يرى أيضاً حرفته على أنها كلّ، ويرى مكان هذه الحرفة في نظام العالم والمجتمع.

وهو في حاجة إلى أن يتذكر بين حين وآخر أنه يجب أن تقوم قرارات الأفراد على تطبيق المبادئ، وأن ينعم النظر فيما تكونه تلك المبادئ، وأن يدرس المعضلات والطرق التي تمارسها الدوائر والأقطار الأجنبية والتي تشبه ما يواجهه هو. ذلك أن غبار العمل الرتيب يتراكم في العقل، وتزداد طبقاته صلابة وسمكاً، فتنهك في آخر الأمر قواه، وتضيع خصوبة ذهنه.

ولا يمكن إزالة هذا الغبار إلا بتجليد التفكير وتنشيطه بطريقة مطردة.

إني أفكر فيما يعود من النفع على مصالح الحكومة والسلطات المحلية إذا ما منحت موظفيها الذين تؤمل فيهم خيراً إجازات مناسبة يقومون فيها بدراسات منتظمة في الجامعات طبقاً لقواعد منظمة.

وقد يكون نمو هذا النظام بطيئاً، ولكن الإدارات العراقية الفطنة ستكون في طليعة المنفذين لهذا النظام. وستكون مكافأتها غير مقصورة على فلاحها في توسيع مدارك موظفيها وإيقاظ أذهانهم، وهما أمران يشق عليها بلوغهما بأية طريقة أخرى، بل إنها ستجذب إليها خير الأشخاص حين يرون ميزات الالتحاق بها. كما أنه يجب ألا تحصر هذا النظام في فئات موظفي الحكومة والمجالس البلدية بطبيعة الحال، ولو أنه يمكن البدء بهم. فبعض المحال الكبيرة تمنح إجازات دراسية لعدد من موظفيها المنتقين. وهذا نظام في الإمكان تنميته نمواً صالحاً مطرداً.

فإذا شاعت عادة مواصلة التعليم المنظم في حقب الحياة المتأخرة، وبخاصة إذا شاع انتداب المصالح الحكومية والإدارات المحلية للموظفين اللائقين لإجازات دراسية، تقدمنا خطوة في طريق معالجة ضعف خطير في حياتنا القومية، وهو إهمالنا دراسة العلوم الاجتماعية. صحيح أن مجال الكشف والبحث في ميادين العلوم الطبيعية لا يزال واسعاً، إلا أن أحداً لا يستطيع أن يشكو من أننا نغفل هذه العلوم، أو لا نعبأ بأمرها. ولكن الحضارة تحتاج إلى ألوان أخرى من المعارف بجانب هذه العلوم. فالمواد

الاجتماعية مع لزومها للحياة السياسية والاجتماعية يكاد تخيم عليها الظلام الدامس، فكيف يمكننا أن نعالج هذا النقص، وأن نتيح لهذه المواد فرصة لأن تشاد على دعائم من الحقائق المثبوتة؟

إن هذا لا يجيء بزيادة عدد طلاب الجامعات الذين يدرسون العلوم الاجتماعية، فإن طالب الجامعة ليس بالشخص الصالح للعمل على تقدم المعرفة، بل إن هذا هو عمل خريجها. ولهذا ينبغي أن نتطلع إلى زيادة الاعتمادات المخصصة لتعليم المواد الاجتماعية، وإلى زيادة عدد خريجي الجامعات الذين يعنون بدراستها. غير أننا سنلاقي في دراستها صعاباً لا نلاقها في دراسة العلوم الطبيعية، لأن الأولى موضوعات أصعب كثيراً في دراستها من العلوم الثانية، إذ ليست هي موضوعات تُدرس في المعامل، بل هي موضوعات تبحث في مسائل الإنسان ومشكلاته.

إنك تستطيع أن تعزل الظاهرات الطبيعية أو الكيمائية، ولكنك تعجز عن عزل الظاهرات البشرية. ولهذا السبب لن يكون في استطاعتك دراستها في عالم شاغر –في مكتبة أو في معهد مثلاً– سواء كان الموضوع هو "تنقلات العمال" أو "دخول المجالس البلدية ميادين الأعمال التجارية" أو "المساعدات الحكومية لطوائف الفقراء والعجزة"، أو "الخدمات الصحية" أو "طرق الانتخاب" أو "تقسيم الأرباح بين أصحاب العمل والعمال" أو "علم النفس في السياسة" أو أي موضوع آخر من المسائل التي لا حصر لها، والتي تتصل بالعلوم الاجتماعية. صحيح أن الكتب

والإحصاءات تأخذ بيدك في دراستك، وتمدك بمعلومات نفيسة لا غني لك عنها. ولكن يبقى بعد هذا كله ضرب من المعرفة لا يستطيع الطالب الجامعي أن يظفر به في الكتب، لكنه يوجد عند أولئك الذين لهم صلات فعلية بالحقائق الواقعة: كمفتش الصحة، أو رئيس حسابات المجلس البلدي، أو وكيل المرشح لعضوية البرلمان، أو مدير الشركة المنتدب، فإن بعضاً من هؤلاء كسبوا معارف وحصلوا على خبرة لا تصل إلى صفحات الكتب، وهم في مراكز تعينهم على جمع القرائن والإحصاءات، وعمل مباحث مباشرة. وهم فضلاً عن الحقائق المادية الواقعية التي يظفرون بها، يكتسبون لوناً من المعرفة يعسر أن نرجعه إلى العقل، أو إلى الشعور، وإنما هو ضرب من ضروب الفطنة الفطرية، والتصوير السليم الأمور كما هي، أشبه ما يكون بالغريزة، وهذا التفطن وذلك التصور تخلقهما تجارب الحياة والعيش مع الحقائق الواقعة. وإذا لم نطرق باب هذه المعارف الشخصية الغنية –وإن ظلت صامتة لا تعلن عن نفسها– وإذا لم نفد من ثمارها، فإن دراسة العلوم الاجتماعية لا تكون ناقصة فحسب، بل تكون أيضاً بعيدة عن الواقع، خاطئة التقدير.

وفي وسعنا أن نطرق كنوز هذه الثروة الطائلة لو أننا أرجعنا إلى مقاعد الجامعات الأشخاص الذين يملكونها: موظف الحكومة والطبيب ورجل الأعمال. ولا ريب في أن ذلك يزيد المعارف والأسس التي ترتكز عليها العلوم الاجتماعية زيادة كبيرة. ويمكننا من أن نظفر بتطعيم النظريات

بالأعمال، وهو سبب من أكبر أسباب تقدم المعرفة، كما أنه في الوقت نفسه يقينا من الوقوع في خطر عظيم، فإن العلوم الاجتماعية هي أشق العلوم طراً لأن موضوعها، وهو طبائع البشر وسلوكهم، فسيح الرحاب، شاسع المدى، غامض الصفات، سهل الإفلات والتملص. ذلك أن في وسع كل شخص دؤوب على جانب من الذكاء أن يخرج مؤلفاً قيماً في الكيمياء أو علم وظائف الأعضاء، بل إنه حتى إذا أخطأ، فإن خطأه لا يكون خطيراً أو باقي الأثر، ولكن الأمر ليس كذلك في العلوم التي تهدف إلى توجيه سياسة الحكومات، وسلوك الملايين من الأنام، لأن دراسة هذه العلوم تحتاج إلى هذا المزيج النادر من الذكاء الرفيع، والبصيرة الثاقبة والذوق السليم. وقد تأخر تقدم العلوم الاجتماعية، لا لعدم إدراك الناس أهميتها وجهلهم خطورة شأنها فحسب، بل الشعورهم أيضاً بأخطارها ومجاز فاتها، فعلم النفس مثلاً ينظر إليه نظرة يمتزج فيها الاحترام بالخشية، وينظر إلى علماء النفس بمزيج من الاهتمام وسوء الظن، ويزخر تاريخه بركام النظريات المنقوضة التي كانت يوماص من الأيام أرقى آيات الحكمة، ثم أضحت اليوم أخطاء بالية عتيقة، وتحتاج أبحاثه إلى أن تحاط بجميع أنواع الحيطة حتى يمكن تفادي أغلاط قد تكون وبيلة العواقب، وتحط من شأن علم لا غنى للعالم عنه.

فهل ثمت حيطة خير من تحالف رجل المعمل ورجل الخبرة العملية معاً: هذا التحالف الذي فيه توضح النظريات تجارب الحياة وتشرحها،

وتمتحن التجارب النظريات وتمحصها؟ لقد كان من دواعي الغبطة أن وضعت بالفعل خطط لاستحداث تحالف كهذا في أهم التطورات الجامعية الحديثة وأطرافها، فإن كلية نفلد المؤسسة حديثاً بأكسفورد للدراسات بعد الجامعية، تنوي أن تجلس رجال العلم ورجال الأعمال جنباً إلى جنب لكي يعملوا معاً. وقد عبر اللورد نفلد عن رغبته في استقدام "الخبراء الضليعين في النواحي العملية إلى أكسفورد كي يتعاونوا مع الباحثين المنقبين في الدراسات النظرية للسائل الاجتماعية" ولهذا أعدت العدة لتعيين عدد لا يزيد على "العشرين مدرساً جامعياً زائراً من الأشخاص القديرين لمعاونة من يشتغلون في الأبحاث الجامعية، بأن يقدموا لهم ثمار اختباراتهم العملية في المهن الحرة أو في ميادين الصناعة والتجارة". ولعله سيتاح أيضاً لكلية نفلد أن تساهم بنصيب موفور في مشروع تعليم الكبار المتعلمين الذي اقترحناه في هذا الفصل، وحضضنا على الأخذ به.

وهذه وظيفة جديدة لجامعات -وهي تنظيم دراسة الكبار- لا الكبار الذين حرموا من فرصة التعليم في سن المراهقة والشباب بل الذين ظفروا بها. وقد يحق لنا أن نتوقع من هذه التطورات وأمثالها نتيجتين غاية في الأهمية وعظم الشأن، الأولى: أن هؤلاء الأشخاص سيكونون عوناً كبيراً على الماء الدراسات الاجتماعية وترقيتها بعد طول انتظار، وهي دراسات ينبغي أن تكون أهم تطورات تحدث في الخمسين عاماً القادمة. والنتيجة الثانية: أن هذه الدراسات ستكون العلاج الوحيد لهذا الاعتلال الذهني

المزمن الذي نستهدف له كلنا دون أن نعلم، والذي يصيبنا جميعاً، في قليل أو كثير، كلما تقدم بنا العمر، لأننا لا نقوم بالرياضة العقلية الكافية.

تذييل
التعليم الثانوي (نقد)

إن مركزنا الحاضر يظهر حاجة العالم الكبرى إلى تفهم حقائق الحياة. فلو أن زائراً من المريخ قدم إلى أوربا في هذه اللحظة لما أثار دهشته اشتعال نار حرب ضروس، إذ ليست الحرب من سوء الحظ بالشيء الجديد في هذا العالم، بل إن الدهشة لتعتريه من شيء آخر أشد خطراً ووبالاً، هو ظهور فلسفة جديدة للحياة أو فلسفات جديدة، في رأي بعضهم. ولكن النازية الألمانية والشيوعية الروسية، والفاشية الإيطالية، بينهما من أوجه الشبه في صميم جوهرها أكثر مما بينها من اختلاف. إن هذه المذاهب كلها تتجاهل معاني بعض الكلمات التي كان يظن أنها صارت من بين مصطلحات البشر الدائمة. وهي تتغابى عن بعض المثل العليا التي ارتضى العالم أن يعمل بها من الوجهة النظرية، وإن لم يتقيد بالسير بموجبها من الوجهة العملية.. وأقل هذه الكلمات أهمية الحرية، وأهمها العدالة والرحمة والحق. فقد فقدت الحرية والعدالة والرحمة والحق في ألمانيا وروسيا معانيها –هذا إذا أمكن القول بوجودها فيهما في أي لون من الألوان– فقدت هذه الكلمات المعاني التي تواضعت الجماعات المتمدينة على إعطائها إياها.

لقد كنا نزدري في الماضي شأن هذا الانقلاب، فنصفه بأنه مجرد اختلاف في أساليب التفكير. غير أنه كان في الواقع أعظم تحول شهده

الناس في تاريخ البشرية منذ ظهور هذه الكلمات والأفكار في فلسطين وبلاد الإغريق، أو على الأقل منذ اعترافنا بها مبادئ للسلوك. فقد انهار بغية أساس مدنيتنا وتقوضت أركانها، وحل بالعالم تغير إن استمر مطرداً من غير أن نعمل على وقفه، حول مجرى الحياة أجيالاً طويلة في المستقبل، فهو بمثابة الموت أو حشرجة الموت للمسيحية (فقد أدرك لنين وهتلر غيرهما، وكذلك عرفت الكنيسة الكاثوليكية عدوها)، وسيكون فيه أيضاً القضاء المبرم على جميع الأفكار الأدبية والدينية التي استطاع بها المفكرون الإغريق والمسيحيون أن يكبحوا جماح البربرية ويضعفوا روح الهمجية.

وقد نجحت هذه البلاد حتى الآن من هذا الوباء. ولهذا فإن المراقبين الأجانب على حق حين يعدون إنجلترا البلد الذي لاتزال حضارته أقرب الحضارات إلى المسيحية. على الرغم مما بينها وبين المسيحية الحقة من بعد شاسع. ومع ذلك فلو أن زائرنا المريخي جاء إلى إنجلترا قبل الحرب للاحظ ظهور تطورات عميقة واسعة النطاق في فلسفتها. فما الذي كان يدور بخلده عند ما يطلع على صحفنا اليومية؟

وماذا يظن حين يشاهد مقدار الذكاء والنشاط الذي تخصصه لمراهنات كرة القدم وما شابهها؟؟ وما هي في رأيه نظرتنا إلى الحياة، التي استحدثت هذه المنتجات العجيبة الخاصة بعصرنا: إعلاناته وأشرطته وصحافته الرخيصة؟ بل إنه حتى إذا طالع مجلة محترمة كمجلة The Times Literary Supplement، ولاحظ في نقدها كيف تعني رواياتنا بالنواحي السفلى للحياة الجنسية، وكيف

تخصص لها جزءًا كبيرًا من صفحاتها– ماذا يفترض أنه الفلسفة الشعورية أو اللاشعورية للمؤلفين الذين كتبوها، وللجمهور الذي يطيق قراءتها.

سيفترض من غير شك أن القوم هنا لا فلسفة لهم البتة، أو على الأقل أن كثيرة منهم من الفريق الذي يسميه أفلاطون والرجل الديمقراطي، والذي رسم لنا إبسن صورته في رواية **Peer Gynt**. وجوهر فلسفة والرجل الديمقراطي، هو ألا يكون له مبدأ يسيطر على نفسه، أو هدف واضح يبتغيه، أو مقياس خلقي يقر بمقتضاه الأشياء أو رفضها. وهو لا يعمل إلا ما تمليه عليه نزوات اللحظة التي يعيش فيها، وعيبه أنه لا يعرف معنى الصلاح في ذاته، ولا يستمسك حق الاستمساك بالفضائل لذاتها، بل يترك نفسه هائمة تتخبط في مهاب الريح، والحق أن عدم الاستمساك مبدأ يكاد يقرب في ضرره وشره من الاستمساك بمبدأ خاطئ فاسد. وفي ذلك يقول إبسن "إذا كنت رجلًا صالحًا حقًا، فقد تذهب إلى جنة الخلد والنعيم، وإذا كنت شريرة أثما فلربما ألقي بك في سعير جهنم. أما إذا لم تكن هذا ولا ذاك، فسيأتي إليك الديان، وسيقذف بك بين تفاية العالم وركامه، حيث تصهر في النار مع سائر المعادن الخسيسة العدية القيمة أو إذا لم يكن ثمت ديان يحاسبك على ما فعلت من صلاح أو فساد، وسيأتي رجل كهتلر أو موسوليني، ويقصرك رغم أنفك على اعتناق مبادئه وأفكاره".

إنا حين نروم علاج مرض ما نشخص أعراضه ونعرف أسبابه. وتشخيص دائنا ليس بالصعب، فليس هو إلا مرض الروح: هو انعدام أو

ضعف العناصر الروحية التي يجب أن تنظم الحياة والالتزامات الأدبية، وتقهر جميع العناصر الناشرة أو الدنيئة، وتستكمل الانسجام والاتحاد في حياة كل امرى، وتبعث في نفسه العزة، وتوجهه التوجيه الصحيح في أهدافه ومراميه. فإذا كان الأمر كذلك وجب أن نسأل، ما هو هذا العنصر الروحي؟ ومن أين ينبع؟ وكيف يمكننا أن نستعيده؟

إن حياة أوروبا الروحية وحضارتها في أوسع وأكمل معانها تنبعان من بلدين فقط، هما: بلاد الإغريق وفلسطين، وما ساهم به البلد الأخير واضح جلي، غير أنه جدير بنا ألا نبخس البلد الأول فضله فإن كل من يعرف مآثر الإغريق وخدماتهم لحضارتنا لابد أن يشيد بذكرها. وإني أكرر أن المسيحية والهلينية هما المصدران الوحيدان للحضارة الأوربية الروحية، وعلى دعائمهما قام التعليم في أوروبا في القرن التاسع عشر، وتغلغل في نفوس مفكري ذلك القرن، وشكل مثلهم وسلوكهم، وأثر بوجه عام في جميع رجاله المتعلمين.

فتذكر إذن فلسطين وبلاد الإغريق. فإن الأولى لا يظهر أثرها في أعمال كل مفكر تقريبًا من مفكري القرن التاسع عشر حسب، ومن بينهم أمثال كارليل وماثيو أرنولد اللذين رفضا تعاليمها، ولا في أعمال مصلحين أشباه وليبر فورس وشاقتسبرى وموريسو كنجزلي، ولكنها تبدو أيضًا في أعمال رجال العصر الفيكتوري الذين تزين صورهم المهيبة– أو تشوه– جدران دور مجالسنا المحلية. صحيح أن مسيحية ذلك العصر كانت بوجه

عام مسيحية جد مخففة، فكان يغلب عليها روح العهد القديم أكثر مما أثرت فيها تعاليم العهد الجديد: وهي التعاليم التي لم تكن تتبع اتباعًا كاملًا. ومع ذلك فقد مدت إنجليز العصر الفيكتوري بفلسفة واضحة مترابطة المبادئ: لا تقل شأنًا عن فلسفة أي عصر آخر.

أما بلاد الإغريق فقد أثرت تأثيرًا عميقًا في نخبة صغيرة، ولكنها نخبة كبيرة الاهمية خطيرة الشأن: نخبة من الرجال كانت أفكاره بمثابة خميرة في عصرهم. فإنك لو نزعت العنصر الإغريق من كتابات وآراء مل وأرتلد، وباتر، وجوت، ثم جون مورلي، ولت ههوس، وجراهام والاس، لما تبقى منها شيء.

ولو أنك حرمت أشخاصًا مثل رسكن وغلادستون من أثر الفكر الإغريق لطرأ عليهم في أغلب الظن تغير كلى. بل إننا لو نزعنا المسيحية والهلينية من حياة القرن التاسع عشر ومن حياة أبناء هذا الجيل الذي تلي العلم على رجال ذلك القرن، لما بقي من هذه الحياة شيء كبر، ذلك أن هذه الحياة تفقد أهم عنصر من عناصرها، لا غنى لها عنه في كل العصور، ألا وهو روحها.

إن الروح وحدها هي التي تفتقدها اليوم، ولا نعثر عليها. أما جسم هذا العصر فسلم معافي. وفقدانها أو ضعفها يرجعان إلى انعدام هذين المؤثرين في تعليمنا أو ضعفهما، وهما اللذان أنبتاه وقويا ساعده: وأقصد بهما المسيحية والهلينية. غير أننا لم نفقدهما بعد فقدانها نهائيًا لا رجعة فيه.

فما برح هذان المؤثران تدب فيهما الحياة. ولا يزال نفر قليل من خيرة رجالنا يدرس الإغريقية، ويتشبع بآدابها. وما زالت هناك أسر ومدارس كثيرة تقدم لأبنائها فرصة مناسبة لتعلم المسيحية.

لقد قامت هاتان القوتان حقبة طويلة جدًا تشيعان في الجو الأوربي بحيث يتعذر إزالة أثرهما في وجيز وقت. فهما لا تزالان معمرتين– كما عمرت الوثنية خلال العصور المسيحية– وإن كان أثرهما ضعيفًا تافه الشأن، حتى في نفوس الذين يشعرون به. ولكنك إذا سمحت بتقويض الأساس الروحي لحضارة ما، فإنها ستتغير في بادي الأمر، ثم لا تلبث أن تهدم وتندثر نهائيًا. والمسيحية والهلينية، وهما الركنان الروحيان لحضارتنا، قد غدتا اليوم أذهب قوة وأقل أثر مما كانتا من خمسين عامًا مضت. ونحن سائرون في الطريق الذي يؤدي بنا إلى فقد هذا الأساس الروحي، وتغيير حضارتنا، ومن ثم فإن مصيرنا المحتوم هو البوار والهلاك، مالم نسلك طريقًا غير الطريق الذي نحن سائرون فيه الآن: وذلك أمر يثير فينا لواعج الأحزان.

فما الذي تفعله التربية لعوننا وشد أزرنا؟ لعلها تستطيع أن تعمل أكثر ما أظن، ولكنها تعمل بالتأكيد أقل مما في طوقها عمله. لقد وصف كرمول قوانين إنجلترا بأنها "خليط عجيب شديد التعقيد بعيد عن الله". فهذا القول يبدو لي خير وصف يمكن أن يوصف به تعليمنا– أو على الأقل– تعليمنا الثانوي، فما أنجبه من تعليم، وما أكثر ما فيه من فوضى

واضطراب؟ إننا ندفع بالموضوع تلو الموضوع في هذا الصوان الذي أوشك لامتلائه على الانفجار، بدلًا من أن نخصصه للملابس اللازمة لمرحلة الحياة. فهو تحوي الآن قطعًا من كل لون وصنف ولكل طاري من الطواري. ومن تجب أن يكشف البعض بين آونة وأخرى حاجة جديدة، فيشير مثلًا إلى جهلنا الشديد بتاريخ الولايات المتحدة أو المستعمرات المستقلة أو أمريكا الجنوبية أو عدم تعلمنا اللغة الإيطالية أو الإسبانية أو الروسية، وتحث على إدخال هذه الموضوعات وغيرها في المناهج. وهكذا نسير صوب مناهج تذكرنا بوصف بيرك لوزارة الدوق غرافن: "إنها قطعة من النجارة عجيبة الطراز منشورة بلا ضابط أو انسجام، وهى كرصيف صفت عليه قطع من الفسيفساء دون أن تثبت". ولكي نزيد في فوضانا فوضى واضطرابًا نخلط الموضوعات في مناهجنا خلطة هو أبعد ما يكون عن النظام. فتعلم اليوم مادة ثم نطرحها جانبيًا قبل أن تعطى وقتًا كافيًا لإثبات نفعها. وتخرج جداول الدراسة مزيجًا عجيبة من المواد المبعثرة. فهنا حصة للرياضة تتبعها حصة للغة الفرنسية، ثم ثالثة للعلوم، وبعدها تجيء حصة للغة اللاتينية، ثم أخرى للتاريخ، وبعد ذلك حصة تخصص لشيء لا اتصال له على الإطلاق بالعلوم السابقة، حيث يغدو محالًا على التلميذ المسكين التعس الحظ أن يستقر ذهنه على شيء ما. إننا نشجع فيه الميل إلى تجزئة المعرفة، حين نقلب التعليم إلى دروس، كان الدراسة هي سلسلة من الحركات والتمارين تقام على ساحة استعراض، وليست تقدمًا مطردًا ثابت الخطى في قطر مجهول غير مرتاد، تؤدي بنا كل خطوة إلى الخطوة

التي تليها، وتوسع كل درجة نرقاها آفاق نظرتنا ورحاب معارفنا.

في ذلك العالم الذي لم يرتده أحد قبل، هذا الذي يتوارى فيه الأفق أكثر فأكثر، كلما سرنا إلى الأمام..

فماذا يجدر بنا أن نفعله؟ وما الخطوات العملية التي في مقدورنا أن نتخذها؟

إنه لا يمكن طبعًا نبذ مواد الرياضة واللغة الفرنسية والتاريخ والجغرافيا وغيرها من مناهج المدارس الثانوية. وأكبر الظن أن الأطفال سيستمرون يستظهرون كالببغاوات كثيرة مما لا يمكنهم فهمه. فبالأمس فقط لقيت صبية مسكينة في الرابعة عشرة من العمر يتعلم شيئًا عن معاهدة أترخت والضمان الوراثي، كأنه في الإمكان في هذه السن أن يفهم الولد فهمًا صحيحًا أفاعيل الساسة من الدوران والمساومة والإرهاب، وأكثر من ذلك أن يدرك إدراكًا حقيقيًا المسائل المتنازع بشأنها، وأوجه الخلاف التي تثيرها. ولكن لعل من الضروري أن تحشي ذاكرة الصبية هذه الأشياء، مهما يكن تذكرهم إياها ضئيلًا بعد ذلك. على أننا يجب ألا ترضى بالمساوئ التي توجد في برامج التعليم، أو نصير عليها، لأننا إن فعلنا ذلك لن نتقدم إلى الأمام خطوة واحدة.

فماذا نصنع إذن؟

إن أول ما أقترح هو أن نربط بين مختلف العلوم التي تدرسها. ولكن كيف يتم لنا ذلك الربط؟ وما هو العنصر المشترك الذي يصل بين العناصر

المنوعة في مناهج الدراسة: الرياضة والجغرافيا واللغة الفرنسية والتاريخ والعلوم؟ وهل توجد بينها عروة سوى أن موضوعاتها، أو بعض أجزاء منها، يفترض أنها تؤلف العناصر الضرورية لإعداد الرجل المتولي إعدادًا ذهنيًا، وإن هذه المواد مقررة في مناهج شهادة الثقافة؟

إن هذه المعضلة ليست بالهينة، ولكن يمكننا القول بأن جميع الموضوعات والدراسات تنقسم بطبيعتها- إما في ذاتها، وإما حسب الطريقة التي تدرس بها- إلى نوعين رئيسيين: النوع الأول يبحث في وسائل التربية، والثاني في غاياتها. ومن الضروري للمعلم ألا يغرب عن باله هذا التقسيم، وهو يعلم الوسائل والغايات، حتى وإن لم يكن ذلك ضروريًا للتلميذ، لأنه يستطيع بذلك أن تحول فوضانا التعليمية إلى شيء يشبه نظام الكون في دقته وتناسته.

إن هذا الاقتراح سوف يبدو غير مفهوم، ولكنه ليس من عندي، فهو مأخوذ بنصه من الصفحات الأولى من كتاب الأخلاق لأرسطاليس. ففيها يشير هذا الفيلسوف إلى أن أفعالنا تهدف إلى غاية، وهي أيضًا واسطة إلى بلوغ هذه الغاية. فنحن نطهى الطعام لنتغذى به، ونبني السفن لنبحر فيها، وندرس الطب لنقي صحتنا ونبرى أبداننا. ثم يضيف أرسطاليس إلى ذلك قوله: إن غاياتنا تختلف من حيث الأهمية بعضها عن بعض، وإن كل الغايات الثانوية تجمع وتلتقي عند غاية نهائية هي "الإصلاح الأسمى" الذي ينبغي أن يكون الهدف المسيطر على حياتنا.

وكلما حققت وسائلنا تحقيقًا فعالًا للغايات التي ننشدها، وخضعت هذه الوسائل للغاية الكبرى الصحيحة، أصبنا في حياتنا قسطًا أوفر من الفلاح.

وهذا الأمر ينطبق على التعليم الطباعة على الحياة، فالطفل يأتي إلى المدرسة ليلقن الوسائل والغايات فيدرك، أو يبدأ يدرك، أن هناك غاية نهائية يجب أن يوجه إليها كل جهوده ونشاطه، ويتعلم أو يبدأ أن يتعلم الوسائل التي تمكنه من القيام بأعماله، ويكون، أو يبدأ أن يكون، رؤيا أو نظرة للحياة، فيرى الحياة أشبه بسمفونية متناغمة، أو آية من آيات الفن يتسق كل جزء فيها مع الأجزاء الأخرى، ويرى فيها أيضًا أغراضه في المرتبة الثانية من الأهمية- مثل كسب العيش، أو إنجاز عمل ما، أو استخدام موهبة معينة. وهذه الأغراض خاضعة جميعها لغرض مسيطر هو الغاية الكبرى، وهي غاية لعل ماين قد تصورها في ذهنه حينما قال: "إن غاية التعليم هي أن تعرف الله معرفة حقة، ومن تلك المعرفة تتعلم أن تحبه، وأن تحذو حذوه، وأن تشبه إلى أقصى ما في وسعك، وذلك بأن تجمل بالفصائل الرفيعة".

وإنا ليطول بنا المقام إذا أردنا أن نطبق هذه التفرقة بين الوسائل والغايات على جميع موضوعات التربية، فإن معظمها تعني بما أدعوه وسائل أو غايات فرعية. خذ الرياضيات مثلًا: فقد يتعلمها التلميذ لكي يصير مهندسًا أو محاميًا، أو لكي يرفع درجته في الشهادة المدرسية أو في غرض شبيه بذلك، وقد يتعلمها ليدرب عقله. ولكن الرياضيات لا تهتم بالغاية

النهائية للحياة، ولا يصير امرؤ أحكم مما كان لقضائه الساعات الطوال في استيعاب كتاب الحساب، لجوفرا وبرايس، أو كتاب الهندسة الاول. وهذا هو شأن معظم موضوعات التعليم، واللغات مثلًا لا تعني بالغايات الكبرى للحياة، وخاصة إذا كانت اللغات تدرس ليستعان بها في الحديث أو في التجارة، ومثلها العلوم والجغرافيا والاقتصاد والخياطة والطهي

ولست أريد أن أقلل من أهمية هذه الموضوعات، فهي كلها عناصرها خطرها في تغذية عقل الإنسان. بيد أنها خالية. أو تكاد تكون خالية، من هذا الفيتامين الجوهري اللازم لذهنه. وليس ثمة في التربية غير أربع موضوعات تضع باستمرار نصب عين الطالب غاية أسمي، إن درسها دراسة صادقة، ومن هذه الموضوعات الأربعة الدين والفلسفة وهما موضوعان يدرسان هذه الغاية دراسة مباشرة، غير أن المدارس لا يهمها أمرهما، وهناك موضوعان آخران توليهما المدرسة أكبر عناية، وهما الأدب. وفي بطون أسفاره تسجل جميع رؤى البشرية وأحلامها، والتاريخ حيث ترى الروح الإنسانية وهي ترسم في فوضى حركة دائمة صورة متناسقة متكاملة، فإلى هذه العلوم يجب أن توجه المدرسة عنايتها إذا كانت تصبو إلى تحقيق غايات أسمي.

ومن أجل ذلك أشير بأن خير طريقة لإحلال النظام والترتيب في مناهجنا محل هذه الفوضى، هي أن يدرك المدرس إدراكًا واضحًا هذا الفرق بين الوسائل والغايات، وألا تعرب عن ذهنه حاجة الإنسان إلى غاية

أسمى للحياة، وأن يشعر بأنه روض تلاميذه على أن يعيشوا عيشة أشبه بالسمفونية المتناغمة، لا أن يؤلفوا سلسلة من الأصوات المتنافرة – حتى وإن كانت في ذاتها أصواتًا عذبة، وأن يرى أنهم يتعلمون الوسائل التي يحتاجون إليها في أغراض الحياة العملية، في الحين الذي يكونون فيه أيضًا فكرة عن الغاية التي ينبغي أن تكون مطمح أنظارهم. فإذا أمكننا تحقيق هذا الأمر تخلصنا من أكبر علة من علل هذا العصر الحديث: وهو عصر إن كنت تروم وصفًا له فهاكه: إنه عصر حضارة وسائل من غير غايات، غني في الوسائل غني يفوق في إفراطه كل عصر آخر، غنى يكاد يتجاوز الحاجات البشرية، وهو يبذر هذه الوسائل ويبددها في سفه، لأنه لا يتطلع إلى مثل أعلى مسيطر ـ مثله كمثل جسم شبعان مليء، ولكنه ذو روح ضعيفة خائرة.

وقد يقول بعض القراء: "إننا نفعل هذا كله، ونفعله بطرق أفضل من الطرق التي تشير بها، فإذا كان الأمر كذلك، فإني أسحب اقتراحي، وأقدم لهم اعتذاري. ومع ذلك فإني أحس بأن هذا اللون من التعليم، أو لونًا شبيهًا به، غير شائعين بيننا، وأن تلامذة كثيرين يغادرون مدارسهم دون أن تكون لهم غاية واضحة أو شعور بأن غاية كهذه لازمة لهم. ومهما يكن من أمر فإن أساتذة الجامعات ومدرسيها يرون الكثيرين من أضراب أولئك الطلبة المثقفين ثقافة حسنة حسب المعنى التقليدي للثقافة ، ولكنهم تعوزهم فلسفة واضحة للحياة ، وتنقصهم المادي التي يستندون إليها في

ساعات العمر الحرجة، ولحظات الخية والفشل وتثبيط العزيمة التي تمر بكل إنسان، والذين يجرفهم أمامه تيار سفسطة هذا العصر أو أذواق الساعة السائدة ، فيقطعون مراحل الحياة– حتى إن نجوا من هذه الشرور – في بحار ضحلة ومياه راكدة .. هذا الضرب من الطلاب الذي هو أحد خصائص هذا العصر ، وهو يشبهه، يجب أن تختفي تمامًا ، أو على الأقل يجب أن يغدو أقل شيوعًا.

فأي نوع من التعلم يستطيع أن تحقق لنا هذه الأمور؟

هو نوع ينبغي أن يقوم على الاعتراف بأهمية موقف المدرس حيال الموضوع الذي يعلمه أكثر من أهمية الموضوع ذاته، ويمكننا أن نجد وصفة للموقف السليم للبرقي في الأبواب التي تبحث في التربية من كتاب الجمهورية لأفلاطون، فالموضوعات التي نحوها منهجه هي أيضًا التي تضمنها مناهجنا. ولكنها في كتاب والجمهورية، لا تعد دروسًا، وبالأحرى لا ينظر إليها بصفتها موضوعات امتحانات، بل إنها تلقن حسب تقاليد الإغريق، لما لها من نفع جليل في ذاتها، ولما لها من فوائد عملية أيضًا، وهو ما جب أن يهدف إليه كل نظام تعليمى سليم، ولكن يجب أن يحس المربي على الدوام بأن كل شيء في المدرسة وجد بقصد المعاونة على إنجاب رجال كاملين جسمًا وعقلًا وخلقًا، أعدوا لخوض غمار الحياة، تسيطر على أهدافهم وأعمالهم فيها هذه الرؤيا التي يسمها أفلاطون "فكرة الصلاح" فأينما تكن هذه الروح ماثلة تنجح التربية، وحيثما تغب وتتوار، لا تحرز

التربية إلا نجاحًا جزئيًا. ذلك أن اعتناق المعل مثل هذا المبدأ في التربية. وبالتالي في الحياة. ينقل هذا المبدأ إلى روح التلميذ، ولو لم يذكر المعلم كلمة واحدة عنه، ولو لم يستطع الصبي أن يدركه إدراكًا واعيًا إلا بعد مضى زمن طويل. ذلك لأن مبادئ المدرس تعلم أكثر من أي شيء يقوله.

بيد أن هناك طرقًا محدودة غير هذه لغرض الإحساس بالغابات في نفوس التلاميذ. ففي السنين الباكرة من العمر، وفي غيرها أيضًا، ينتقل هذا الإحساس إليهم بشكل غير مباشر، وذلك عن طريق ما يقرؤونه. وهذه الطريقة موصوفة في رسالة ملتن **Letter on Education**، وهي موصوفة أيضًا في عصر سابق كثيرًا لعصر ملتن. فقد وصف أفلاطون الطريقة التي كان يربي بها الصبي الإغريقي فقال:

"عندما ينتهي من تعلم القراءة، ويبدأ أن يفهم ما هو مكتوب، يضع المعلمون بين يديه أسفار أئمة الشعر، فيطالعها جالسة على مقعده بالمدرسة، وهذه الأسفار تتضمن وصايا ونواهي وقصصًا كثيرة، ومديحًا لمشهوري الرجال القدماء، ويفرض عليه استظهارها وادخارها في ذاكرته، حتى يستطيع متى كبر أن يحاكي أعمالهم وينسج على منوالهم، ويصبو إلى أن يكون مثلهم" [١].

إن المنبعين العظيمين للغايات هما الأدب والتاريخ، وهما سجل رؤى الحياة البشرية وفعالها. والأدب مستودع هائل للغايات، وقد أسعد الحظ

---

[١] كتاب **Protagoras** صفحة ٣٢٩.

الإنجليز فلم ينجب لهم أعظم شعراء الكون طرًا فحسب، بل أنجب لهم أيضًا المصور لأروع مجموعة من ضروب الأخلاق النبيلة والحياة الرفيعة. وهذه النقطة أهم في دراسة روائع شيكسبير من الملاحظات التي تبدي عن صدق تلك الوقائع. ويحق لي في هذه المناسبة أن أؤكد أهمية استظهار الشعر وحفظ عيونه الخالدة عن ظهر قلب. فليس ثمت كنوز كثيرة يمكن الظفر بها أيام الشباب أثمن من النظم الرائع والنثر الفخم أيضًا، واختزانهما في الذاكرة.. صحيح أن التلميذ قد يكره عملية التخزين، ولكن هذه الروائع تستقر في الذهن نائمة هادئة إلى أن تهب في السنين المقبلة من رقادها. وتكشف الأيام عن بهائها وفتنتها، وتضيء الحياة بنورها، وتهديها هديها. وإني لأشك في أن هناك شيئًا يمكن للمدرسة أن تعلمه أنفس من الأدب العظيم الفخم المحفوظ حفظًا جيدًا. وما يؤسف له أنه لا يحفظ من الشعر القدر الكافي، وأن ما يحفظ منه لا يستحق الحفظ في كثير من الأحيان.

والتاريخ هو المستودع العظيم الثاني للغايات. وقد قال عنه كارليل إنه خلاصة عدد لا يحصى من السير. وأيا كان الأمر فإن هذا الجانب منه هو أقرب نواحيه إلى قلوب الشبان وأيسرها على أفهامهم. وليس في الإمكان الكلام على أي رجل عظيم من دون أن تميز في الحال ناحيتين من نواحيه، وهما: قدرته وغاياته، وإنه لمن الأهمية بأعظم مكان أن نميز بينهما، ولو أنه كثيرًا ما يتعذر علينا ذلك. فإن قدرة نابليون وبسمارك الباهرة

المتألقة تبهر عيوننا فلا ترى التراث الأثيم الذي خلفاه للعالم.

إني أود أن أرى كل ولد يتزود من المدرسة بصور عدد قليل من رجال عظماء من طراز آخر يتخذونها معايير للحكم على أعمال الناس، وموازين أخلاقهم، ويجب ألا يكون هؤلاء العظماء مجرد طرائف تاريخية. أو عظماء يوم أو ساعة، بل ينبغي أن يكونوا عظماء أمجادًا في نظر جميع العصور، لأنهم أسدوا للتقدم البشرى مآثر باقية دائمة، ولا هم يمثلون نواحي هذا الرقي الإنساني من جوانب عدة. ويكفي اختيار ستة من هؤلاء العظماء، وفي مقدور كل امرى أن يختار ثبت الاسماء الذي يروقه. أما قائمتي فإنها تحوي المسيح وسقراط، وهما اسمان سيجدان في نظري مكانا في كل قائمة، وربما حوت قائمتي القديس فرنسيس، وستحوي بالتأكيد الرئيس مازاريك الذي ينبغي أن يوضع في مستوى مختلف عن مستوى سائر العظماء. إذ ليس ثمت من بين كبار السياسية في التاريخ الحديث من كانت حياته معلمة مهدية أكثر من حياة هذا السياسي الذي ولد لأب حوذي، والذي صار رئيس دولة، والذي جمع بن مناقب السياسي الواقعي، وخلال العاهل الذي يسميه أفلاطون، الملك الفيلسوف، وفي الإمكان دراسة حياة هذا الزعيم الخطير دراسة وافية في السيرة التي احتواها كتاب: **Capek President Masaryk Tells his Story** وإلى هنا كنت معنيًا بتوكيد أهمية التربية اللاشعورية في التمسك الغابات الصحيحة: هذه التربية التي تكتسب من المعيشة بين الناس الذين لهم تلك الغابات، ومن تنشئة الطفل في جو يفيض بالطهارة الروحية بحيث يغدو

أي جو ملوث كريهًا إلى نفسه، مثيرة للاشمئزاز. ولا ضرورة في السنين الأولى من الحياة إلى الوعظ بالصلاح، بل يكفي إظهار الصلاح للولد في صور عملية واقعية، وبخاصة إذا كان التلميذ سيمكث في مدرسته إلى سن السابعة عشرة أو الثامنة عشرة، فهو في هذه الحالة يحتاج إلى تربية أكثر تحديدا وأدت إلى الواقع.

إن الإنجليز يؤثرون عادة السير في تخبط من غير هدي لا في الحرب والسياسة وحسب، بل في شؤون الحياة أيضًا، وهو في الحالة الثانية أشد خطرًا منه في الأولى، فإنه ليس ثمت ما هو أصدق من تحذير أفلاطون من الأخطار التي تنجم مما يدعوه والعادات غير القائمة على مبادئ متينة مستقرة، وقد تكون هذه العادات كافية في عشر ذي معتقدات راسخة، كالبيوت المبنية على الرمال فإنها تثبت في الجواء الصحوة الصافية. ولكن عصرنا لا تسوده هذه الاجواء. فالأمطار تهطل، والرياح تعصف، والسيول تجرف، وإذا لم تكن دعائم أخلاقنا راسخة ثابتة، وقائمة على أساس وطيد من المبادئ وفلسفة محدودة للحياة ترى بوضوح، ويستمسك بها في قوة وثبات، لم يكن ثمة كبير أمل في أن يبقى بيتنا قائمًا. وأنت واجد مثل هذه الفلسفة الجلية الدقيقة– ومع ذلك فهى أيضًا فلسفة حقيقية لا اصطناع فيها – وأنت واجد هذه الفلسفة في المسيحية، وفي بلاد الإغريق حيث نشاء الدين الطبيعي والأخلاق الطبيعية، وحيث جابه أهلها معضلاتهم الكبرى بالسذاجة والتحديد اللذين يجب أن تتوقعهما من الأمة الإغريقية

التي تدين لها بهذه النظرة إلى الحياة وهي نظرة عاقلة متبصرة.

ولهذا السبب أشير على الذين لم يتعلموا الإغريقية بأن يتذوقوا قبل مبارحتهم المدرسة الفكر اليوناني في ترجمة صالحة، فإذا كان في قدرتهم أن يفكروا في شؤون الحياة، فهم قادرون على استيعاب الأفكار الهيلينية المسيطرة. ويلوح أن ثمت فكرة غريبة بأن الإغريقية ليست بذات صلة بعالمنا الحديث. ولكن هذا خطأ فاحش، فإن الفكر الإغريق هو الذي شيد الحضارة الحديثة، وهو كما قلت قبل أحد منبعي حياتنا الروحية. فالأدب الإغريق هو بالفعل مبادئ" للحياة. فقيه نلمس أكثر ما نلمس في أي أدب أوروبي آخر، رؤيا واضحة غير مضطربة لحياة إنسانية فطنة متبصرة توازن موازنة عادلة بين {مطالب كل من الجسم والعقل والأخلاق، ومطالب كل من الحضارتين المادية والروحية، ومطالب كل من الفرد والدولة. وهذا ما حدا بالعالم، إبان عصور التذمر والشكوى، إلى أن يحول أنظاره صوب بلاد اليونان القديمة، لا لكي يقرأ أدبًا عظيمًا، بل لكي يجد أنموذجًا رفيعًا للحياة. هكذا فعلت الإمبراطورية الرومانية في العهد الذي بلغت فيه ذروة فتوحها وأوج رخائها المادي، وهكذا فعلت أوروبا إبان العصور الوسطى، مع أنها كانت تملك المثل العليا التي رسمتها الكنيسة، وكانت تسير وفق تنظيمها، وهكذا فعل استيوارت مل ورسكن وغيرهما من المفكرين الذين حاولوا أن يمدنوا إنجلترا في بدء عصر الثورة الصناعية. فالأدب الإغريق محوى في بطون أسفاره في على السياسة والأخلاق– هذه

الأسفار التي كتبها فحول عباقرة- يحوي الترياق الشافي لخلو العالم من الغابات السامية الذي هو أكبر عوامل ضعفه.

نعم، إن أفلاطون وارسطو ليسوا مختلفان فيما بينهما كل الاختلاف. فقد تصور أفلاطون المثل الأعلى للدولة في دكتاتورية تحكمها نخبة ممتازة من أبناء الشعب، وهذا المثل يتكرر على الدوام في تاريخ البشرية. أما أرسطاليس فكان ينادي بالمذهب الحر، ويبشر بمبادئه خالية من عوامل الضعف التي كان يحملها في ثناياه. ولكن كلاهما كان يعد السياسة جزءًا لا يتجزأ من مقومات الحياة الإنسانية، حيث تكون الأخلاق جزءًا من السياسة، والسياسة جزءًا من الأخلاق، وحيث لا تتصور الدولة سلطانًا شاملًا، ولا سوقًا هائلة تهي" جميع حاجيات المواطنين، ولا عربة تسير متثاقلة متعثرة نحو جهة مجهولة، بل تصورها كائنًا عضويًا يحيا كل عضو من أعضائه ويتحرك في وعي وإدراك نحو هدف سام. وإذا ما سألتني عما أقصد بقولي تذوق الناس الفكر الإغريقي، أجبتك بأني أعني به اكتساب قسط من المعرفة بتعاليم أفلاطون، كالقسط الذي يمكن الظفر به من دراسة منتخباته المترجمة في سلسلة **World Classics**، وفي وسعك تكملة هذه المعرفة بمطالعات الأبواب الأربعة الأولى من كتاب أرسطاليس في "الأخلاق" أو بقراءتك الوصف الخاص بالفضائل في البابين الثالث والرابع منه. وليس ثمت ما هو أشحذ للقريحة من مطالعة هذا الوصف والتفكير فيما يمكن أن نضيفه من الفضائل إلى قائمة أرسطاليس، وإنعام

النظر في الأمور التي كانت موضع تسجيله، على حين أننا نمتهن نحن قدرها، وفيها نتفق أو نختلف معه فيها، وإلى أي مدى نبغى أو نمارس ما عليه. وأخيرًا يجب أن يعرض على التلاميذ شيء من فلسفة الرواقيين.. وهناك تقدمة وترجمة بديعة التعاليم مركس أوريليوس تأليف جاكسون في سلسلة **Oxford's Translations**. غير أن الفيلسوف إبقطيطوس أعظم منه شحذًا للذهن وإمتاعه للنفس، وأشد رواقية منه.

وصفوة القول، أننا فقدنا سيطرتنا على التعليم– في المدارس بعد الابتدائية على أية حال، فقد غدا كتلة من الموضوعات غير المرتبطة أو أضحى فوضى بدلًا من أن يقوم على نظام دقيق، والفكرة المسيطرة فيه هذا إذا كان مهتدى بفكرة ما هي أنه هي الطالب معدات المعارف التي يجب أن يجهز بها الرجل الذكي. ولهذا ينزع إلى أن يصبح مجموعة من الموضوعات المنعزلة: أي أن يكون عالمًا مؤلفًا من كواكب تطوف في الجوزاء هائمة لا تسلك طريقًا منظمًا. فتصطدم بعضها ببعض أحيانًا.

ولهذا كنا في حاجة إلى أن نستبدل بنظام تعليمنا المضطرب هذا نظامًا آخر شبيهًا بالنظام الشمسي: نظامًا مبدؤه الأساسي المسيطر هو إنجاب رجال. وستدخل في عملية التربية عناصر كثيرة، غير أنه لابد من تربية ثلاث نواح أساسية في الإنسان وهي: جسمه وعقله وخلقه. ومع ذلك فليس بمستطاع تهذيب العقل أو تكوين الخلق من غير عنصر الروح وهو العنصر الذي من شأنه في تعليمنا، ولو أنه لم يتلاش تمامًا، مما جر

عواقب جد وخيمة على حضارتنا. ولن يمكننا استصلاح شيء في هذه الحضارة ما لم تعد لها ذلك العنصر. أما منبعاه الوحيدان فنجدهما في قرية فلسطين وبلاد اليونان – ولو أن الأمر يكون غير ذلك إذا كنا صينيين أو هندوسيين. ولهذا أشير بأن نكيف أنفسنا، وأن نتخذ لها شعار النصيحة التي قدمها أبولو إلى الطرواديين، قال: نقبوا عن أصولكم القديمة.

ومهما يكن من أمر، فالمعضلة لاتزال قائمة، بل إنها أعظم معضلاتنا، وإذا لم نجد لها حلًا موفقًا فستندثر مدينتنا وتذهب أدراج الرياح.

الفهرس

لا تنسونا من صالح دعائكم

زيد الخيكاني

